نموذج ترخيص

أنا الطالب : خالد محمود موسى النعيمات أمنح الجامعة الأردنية و/ أو من تفوضه ترخيصاً غير حصري دون مقابل بنشر و / أو استعمال و / أو استغلال و / أو ترجمة و / أو تصوير و / أو إعادة إنتاج بأي طريقة كانت سواء ورقية و / أو إلكترونية أو غير ذلك رسالة الماجستير / الدكتوراه المقدمة من قبلي وعنوانها.

بناء مقياس متعدد الأبعاد في تقدير الذات.

وذلك لغايات البحث العلمي و / أو التبادل مع المؤسسات التعليمية والجامعات و / أو لأي غاية أخرى تراها الجامعة الأردنية مناسبة، وأمنح الجامعة الحق بالترخيص للغير بجميع أو بعض ما رخصته لها.

اسم الطالب: خالد محمود النعيمات.

التوقيع:

التاريخ: ١٢/٤/2015.

بناء مقياس متعدد الأبعاد في تقدير الذات

إعداد

خالد محمود موسى النعيمات

المشرف

الأستاذة الدكتورة ناديا هايل عودة السرور

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في

علم النفس التربوي/ القياس والتقويم

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

آذار، ٢٠١٥م

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الاطروحة (بناء مقياس متعدد الأبعاد في تقدير الذات) واجيزت بتاريخ 30/ 3 / 2015م.

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الأستاذة الدكتورة ناديا هايل السرور، مشرفاً أستاذ- التربية الخاصة.	....
الأستاذ الدكتور أبراهيم عبدالله الزريقات، عضواً استاذ – التربية الخاصة.	....
الدكتور حيدر إبراهيم ظاظا، عضواً أستاذ مشارك - القياس والتقويم	....
الأستاذ الدكتور يوسف سوالمة ، عضواً أستاذ- القياس والتقويم (جامعة اليرموك).	....

الإهداء

إلى من نذرت عمرها في أداء رسالة صنعتها من أوراق الصبر، وطرزتها في ظلام الدهر على سراج الأمل بلا فتور أو كلل، رسالة عطاء تُعلم كيف يكون العطاء، وتُعلم وفاء كيف يكون الوفاء، إلى والدتي حفظها الله.

إلى من كلّل العرق جبينه.. وشققت الأيام يديه.

إلى من علمني أن الأعمال الكبيرة لا تتم إلا بالصبر والعزيمة والإصرار.

إلى والدي أمدِ الله في عمره، وألبسه ثوب الصحة والعافية، ومتعني ببره ورد جميله.

إلى الساعد الأيمن ورفقة الزمن إخوتي وأخواتي.

إلى الأرحام والأقارب.

إلى كل من علمني حرفا (أساتذتي الكرام).

إلى الأصدقاء والزملاء الكرام.

إلى طلبتي الأعزاء.

إلى كل من شدّ من أزري وقوّى من عزيمتي في يوم من الأيام.

أتشرف بإهداء بحثي هذا لكم حباً واحتراماً ووفاءً...

خالد النعيمات

الشكر والتقدير

((رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِين)) سورة النمل، الآية (19).

الحمد لله الذي بحمده يطيب الحمد والثناء، أعطى فأنعم، وأجزل فأكرم، له الحمد كما أعان للإتمام، ووفق للتمام، وهو أهل الفضل والإحسان، وصلى الله وسلم على المصطفى العدنان سيد العجم والعربان، وآله وصحبه وسلم .

فإنه يطيب لي أن أنسب الفضل لأهله، فأدون جميل الشكر والإمتنان لأستاذتي الفاضلة الأستاذة الدكتورة ناديا هايل السرور، والتي ما فتئت همتها تقوي من ضعف عزيمتي التي لم تبلغها مرادها، وتشد من أزري بتشجيعها، فقد عرفت من صدق صحبتها، وحسن إرشادها وتوجيهها لي ما شجعني على البحث والكتابة فجزاها الله عني خيراً.

وكما يسرني أن أوجه جل الشكر والعرفان للأساتذة الأفاضل لجنة المناقشة أ.د. يوسف سوالمة، وأ.د. ابراهيم الزريقات، ود. حيدر ظاظا، والذين تفضلوا بقبول مناقشة هذه الأطروحة لمن هو أقل منهم علماً واصغر سناً، لتقويمها من الخطل وسد الخلل فيها، لتحقيق النفع والثمرة المرجوة بأذن الله تعالى، فبارك الله في جهودهم وجزاهم الله خير الجزاء.

ومما يسرني في هذا الموطن ذكره وشكره أخي الكبير وصديقي الحميم الدكتور شريف السعوّدي فلم أعدم منه نصحاً وإرشاداً فأحسن الله له وأكرمه.

والشكر مبذول لأهله، جامعتي الأردنية ولمكتبتها ولكلية العلوم التربوية فيها، ولكل من قدم لي يد عون أو مساعدة ولو بكلمة طيبة.

فلهؤلاء جميعاً مني صادق الشكر وبرٌ الدعاء...

خالد النعيمات

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الإشكال

قائمة الملاحق

بناء مقياس متعدد الأبعاد في تقدير الذات

إعداد

خالد محمود موسى النعيمات

المشرف

الأستاذة الدكتورة ناديا هايل السرور

الملخص

هدفت هذه الدراسة بناء مقياس متعدد الأبعاد في تقدير الذات للأفراد ممن هم في المدى العمري (13 – 18) سنة، والتحقق من خصائصه السيكومترية، وتحرّي الفروق في أبعاد تقدير الذات تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي والعمر والمنطقة الجغرافية، تكوّنت عينة الدراسة من (1008) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم، من الصف السابع إلى الصف الثاني عشر (الثاني ثانوي).

تمّ بناء مقياس تقدير الذات متعدد الأبعاد بعد الاطلاع على المقاييس المنشورة المتعلقة بسمة تقدير الذات، وتمّ التطبيق على عينة الدراسة، وتمً التحقّق من صدق المقياس من خلال تحكيم الفقرات من قبل محكمين مختصين، كما وتم التحقّق من صدق البناء من خلال إجراء التحليل العاملي من الدرجة الأولى والثانية، حيث أظهرت نتائج التحليل العاملي من الدرجة الثانية وجود خمسة عوامل هي: تقدير الذات الأكاديمي؛ تقدير الذات العائلي؛ تقدير الذات الاجتماعي؛ تقدير الذات الشخصي؛ وتقدير الذات الرفاقي؛ كما تم إجراء الصدق المرتبط بالمحك باستخدام مقياس روزنبيرج لتقدير الذات حيث كان معامل ارتباط بيرسون بينهما (0.79)، وتم التحقق من ثبات المقياس وأبعاده من خلال الاتساق الداخلي بطريقتي معامل كرونباخ ألفا (α)، والتجزئة النصفية، بالإضافة إلى ثبات تباعد الأفراد وتباعد الفقرات، وكانت قيم الثبات جيدة حيث تراوحت بين (81. , 64.).

لتحري الفروق في أبعاد تقدير الذات تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، العمر والمنطقة الجغرافية عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$)، تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، وتبّين أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)

تبعاً للنوع الاجتماعي في بُعد تقدير الذات الرفاقي لصالح الإناث، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) تبعاً لمتغير العمر الممثل بالصف بين الصف السابع والصف الثامن في بُعد تقدير الذات الأكاديمي لصالح الصف السابع، بينما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في أبعاد تقدير الذات (العائلي، الشخصي، الرفاقي) تبعاً للمنطقة الجغرافية الممثلة بالإقليم، حيث كان الفرق في بُعد تقدير الذات العائلي بين إقليم الشمال وإقليم الوسط لصالح إقليم الشمال، وبين إقليم الوسط وإقليم الجنوب لصالح إقليم الجنوب، بينما لم تظهر فروق بين إقليمي الشمال والجنوب، وكان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) على بُعد تقدير الذات الشخصي بين إقليم الشمال وإقليم الوسط لصالح إقليم الوسط، وبين إقليم الوسط وإقليم الجنوب لصالح إقليم الوسط أيضا، أما الفروق على بُعد تقدير الذات الرفاقي فكانت بين إقليم الشمال وإقليم الوسط لصالح إقليم الشمال، وبين إقليم الشمال وإقليم الجنوب لصالح إقليم الجنوب، وبين إقليم الوسط وإقليم الجنوب لصالح إقليم الجنوب.

ويوصي الباحث بضرورة إجراء المزيد من الدراسات التي تستهدف النماذج متعددة الأبعاد باستخدام سمات نفسية وشخصية أخرى، والاستفادة من استخدام هذا المقياس من قبل الجهات المختصة ومراكز القياس والتقويم لما يتمتع به من خصائص جيدة.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

- المقدمة
- مشكلة الدراسة وأسئلتها
- أهمية الدراسة
- محددات الدراسة
- مصطلحات الدراسة ومفاهيمها الإجرائية

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة

يعتبر مجال القياس والتقويم التربوي أحد مجالات علم النفس، والذي يهتم بتصميم وتطبيق الأدوات اللازمة لقياس العمليات العقلية والسمات الشخصية والنفسية المختلفة لدى الأفراد، ويستند هذا المجال إلى منطلقات أساسية منها أنّ الأفراد يختلفون بشكل متفاوت في قدراتهم العقلية وسماتهم الشخصية والنفسية، وإنّ هذه الأدوات لا تقيس الأشخاص لذاتهم، وإنما تقيس سمات معينة لدى الأفراد في وقت معين، وتستخدم هذه السمة في تفسير استجابات الأفراد على هذه الأدوات (التقي، 2013).

تفترض الأدوات والمقاييس النفسية والتربوية المختلفة أن هناك سمات وخصائص معينة يشترك فيها جميع الأفراد، إلا أن الاختلاف بينهم يكمن في مقدار وجود هذه السمات لديهم، حيث أن السمة هي عبارة عن مفهوم يستخدم لوصف السلوك أو السلوكات التي يميل الفرد لإظهارها، وبما أن هذه السمات غير ملاحظه بشكل مباشر، ولا يمكن قياسها بطريقة مباشرة، إلا أنه يمكن الاستدلال على مقدارها من خلال استجابات الأفراد على هذه الأدوات، وهذا ما يبرر تسميتها بالسمات الكامنة (علام، 1987)، فالسمة التي تكمن وراء استجابات الفرد على مقياس ما تختلف عن السمة التي تكمن وراء الاستجابة على مقياس أخر، لذلك فان الهدف الأساسي لنظرية الاستجابة للفقرة هو تحديد العلاقة بين استجابات الأفراد على مقياس ما والسمة الكامنة وراء هذه الاستجابات، والأمر الذي يسعى القياس النفسي والتربوي الى تحقيقه، هو تحديد مقدار السمة الكامنة وراء أداء الأفراد على المقاييس المختلفة.

تعمل المقاييس المختلفة في مجال القياس والتقويم التربوي على قياس السمات المختلفة لدى الأفراد، منها ما هو معدّ لقياس بعد واحد، وأخرى معدّة لقياس أبعاد متعددة ومختلفة، ففي نظرية الاستجابة للفقرة Item Response Theory (IRT) الافتراض السائد فيها هو أحادية البعد للسمة المقاسة (Unidimensional)، أي أن إجابات الفرد على فقرات أداة القياس محكومة بسمة كامنة واحدة، وأن إجابة الفرد لفقرة ما هي دالة على موقع ذلك الفرد على متصل تلك السمة الكامنة.

في نماذج نظرية الاستجابة للفقرة أحادية البعد، فإن الافتراض السائد وجود بعد واحد يُقاس بمجموعة من الفقرات، غير أنّ هذا الافتراض لا يتحقق بشكل تام؛ وذلك لوجود العديد من العوامل المختلفة التي تؤثر على الاختبار، من مثل ظروف الاختبار، ومستوى الدافعية لدى الفرد وقلق الاختبار والنزعة إلى التخمين عند الشك في الإجابة، وتفترض أحادية البعد إن هناك تطابقاً تاماً بين بيانات الاختبار مع عامل واحد سائد ، يؤثر في الأداء على الاختبار، و هذا العامل هو الذي يعمل على تفسير الفروق التي يقيسها هذا الاختبار (Hambleton and Swaminathan, 1985)، وأن نماذج الاستجابة للفقرة التي تقوم على افتراض أحادية البعد، لا تكون ملائمة لبيانات المقاييس النفسية التي تقيس أبعاداً متعددة، وبذلك لا تحقق شروط مطابقة البيانات للنموذج المستخدم (Zickar, 1998).

أما النماذج متعددة الأبعاد في نظرية الاستجابة للفقرة (IRT)، فهي تفترض أن هناك أكثر من بعد يفسر أداء الفرد على الاختبار، حيث تتضمن نماذج نظرية الاستجابة للفقرة متعددة الأبعاد ((Multidimensional item response Theory (MIRT)) بعداً أو أكثر يمثّل به أداء كل فرد، فالأبعاد المتعددة تزيد من مطابقة البيانات للنموذج (Embretson and Reise, 2000).

تكمن الفكرة الأساسية من نماذج نظرية الاستجابة للفقرة في محاولة اشتقاق قيم تقديرية للسمات التي تنطوي عليها مجموعة من الاستجابات لمجموعة من الفقرات، ويفترض أن السمة المقاسة هي قدرة معينة أو خاصية من خصائص الفرد الذي يستجيب عليها، بحيث لا توجد علاقة منتظمة بين مستويات السمة المقاسة لدى أفراد مختلفين واحتمالات الاستجابة الصحيحة لفقرات مختلفة (علام، 2000).

يعتبر استخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة متعددة الأبعاد (MIRT) في دراسة السمات الإنسانية والشخصية للأفراد المختلفين في قدراتهم من الأمور التي يجب إن تحظى بالاهتمام، حيث تعد سمة تقدير الذات (Self Esteem) بمختلف أبعادها لدى الأفراد المختلفين في القدرات من المجالات المهمة في القياس النفسي والتربوي، حيث يعد مفهوم تقدير الذات من أهم المفاهيم وأكثرها انتشاراً، فهو يمثل ظاهرة سلوكية يُفترض أنها قابلة للقياس، وبالتالي فإنه يمكن معالجتها وتناولها بطريقة علمية، ولقد أصبح مفهوم تقدير الذات منذ أواخر عقد الستينيات وأوائل السبعينيات من القرن الماضي من أكثر جوانب الذات انتشاراً بين الباحثين التربويين،

وقد رُبط بالعديد من المتغيرات النفسية الأخرى، مثل الدافعية والقلق والتحصيل والذكاء، فتقدير الذات والشعور بها من أهم الخبرات السيكولوجية للإنسان (الدسوقي، 2004).

يعد تقدير الذات من أهم مكونات شخصية الفرد، ويوصف تقدير الذات بأنه بناء متعدد الأبعاد مثل (البعد الأكاديمي، والبعد العائلي، والبعد الشخصي)، ويعتبر تقدير الذات بناء عالمي متعدد الأبعاد والمجالات، وقد يختلف تقدير الفرد لذاته باختلاف هذه الأبعاد والمجالات (Chen, 2011)، وهذا ما نظر اليه الأمير(2011) باعتباره مفهوم متعدد الأبعاد يتواجد لدى الأفراد بدرجات مختلفة ومتفاوتة، مما يعكس إحساس الفرد بقيمته وكفاءته وبذلك فهو يختلف من فرد إلى أخر، أي أن هذا المفهوم عبارة عن خليط مركب من التقييمات والاتجاهات الذاتية للفرد تجاه نفسه (Kavas, 2009).

كما يُعد مفهوم تقدير الذات حاجة نابعة من الحاجات الأساسية للإنسان، وقد أشار إليها العديد من العلماء في مجال علم النفس، أمثال أبراهام ماسلو (Abraham Maslow)، إذ صمَم سلم الحاجات ،وتقع الحاجة إلى تقدير و تحقيق الذات في أعلى الهرم، وقد أشار ماسلو إلى أن الإنسان في كل ما يصدر عنه من سلوكات إنما يسعى إلى إشباع حاجات معينة، وأن هذه الحاجات هي التي تدفع هذا الفرد للقيام بنوع من السلوك الموجه نحو الهدف الذي يأمل أن يشبع له حاجاته (Engler, 1991).

فالفرد له حاجات أساسية يسعى لتحقيقها انطلاقا من افتراضات هذه النظرية، وتبقى الحاجة التي لم يتمكن الفرد من إشباعها هي المتحكمة في السلوك، أي أنها تؤثر في سلوك الفرد، في حين لا تؤثر الحاجة المشبعة في سلوكه، وبالتالي ينتهي دورها في عملية التحفيز، وبناءً على ذلك لا بد من إشباع المستوى الأدنى قبل أن يصبح بالإمكان إشباع المستوى الأعلى منه، كما أن حاجات الفرد مرتبة ترتيباً تصاعدياً على شكل سلم أو هرم تحتل قاعدته الحاجات الفسيولوجية، ومن ثم تعلوها حاجات الأمن، ثم الحاجات الإجتماعية، ومن ثم حاجات التقدير والاحترام الذاتي، وفي أعلى السلم حاجات تحقيق الذات (Bernstein, 2006).

أمّا حاجات التقدير الذاتي (Self Esteem Needs) كما افترضها ماسلو فإنها تعتمد على أمرين أساسيين: الأول يتعلق بالحاجة إلى التقدير الذاتي أو الإحساس الداخلي بالقيمة الذاتية، والثاني الحاجة إلى التقدير من الآخرين (Engler, 1991)، أما التقدير الذاتي فيشمل الثقة بالنفس؛ واحترامها؛ وكفايتها؛ والجدارة؛ والاستقلال؛ والقدرة على التغلب على مشكلات

الحياة؛ والإحباطات التي تواجه الفرد (الدسوقي، 2004). ويقود إشباع هذه الحاجات إلى شعور الفرد بالمقدرة والقوة، وبأنه عنصر فعال ومفيد في المجتمع. أما الأمر الثاني وهو الحاجة إلى التقدير من الآخرين؛ ممن يحيطون بالفرد فيتعلق بحاجة الفرد إلى اكتساب الاحترام والتقدير من الخارج، ويشمل الحاجة إلى اكتساب احترام الآخرين والسمعة الحسنة والنجاح، وماسلو يرى أنه بتقدم السن والنضج الشخصي يصبح الجانب الأول أكثر قيمة وأهمية للإنسان من الجانب الثاني، ويبدو أن الحاجات في الجزء الأول تحتاج إلى تدعيمها بالحاجات من الجزء الثاني حيث أن ثقة الفرد بنفسه لا تعتبر كافية إذا لم يتم تدعيمها بإظهار الآخرين له أنه فرد مهم وفّعال في محيطه (Engler, 1991).

بعد أن يشبع الإنسان الحاجات السابقة، تصبح أهم حاجات يسعى إلى إشباعها هي مجموعة حاجات تحقيق الذات (Self Actualization Needs) ويعني تحقيق الذات رغبة الفرد في تحقيق أهدافه وطموحاته، وأن يصبح أكثر تميّزاً عن غيره من الأفراد، وأن يصبح قادراً على فعل أي شيء يستطيعه، وبالتالي، يمكن التعبير عن هذه الحاجات بالحاجات الخلاقة، وتتمثل هذه الحاجات في الآتي : الحاجة إلى استغلال المواهب والقدرات الخاصة، والحاجة إلى الإبداع والتعبير عن الذات في التحصيل، والحاجة إلى النمو والتقدم في العمل، والحاجة إلى تحمل مسؤولية اتخاذ القرارات، والحاجة إلى شعور الفرد بأهمية دوره وما يقوم به من عمل (الدسوقي، 2004).

ويرى روزنبرج (Rosenberg) أن تقدير الذات المرتفع يعتبر دليل على التقبل والتسامح والرضى الشخصي، كما ويشير إلى نوعين من تقدير الفرد لذاته، تقدير مطلق غير مشروط بانجاز محدد، حيث يقوم على تقدير الفرد لذاته لأنه إنسان بشكل أساسي، دون الأخذ بعين الاعتبار مميزات الفرد وإنجازاته، وتقدير الذات المحدد المشروط والذي يستوجب التوافق بين المعايير الشخصية للكفاءة والأخلاق والتميز وإحساسات الاكتمال والإنجاز، وفي رأيه أن غياب تقدير الذات المشروط هو الذي يميز لنا تقدير الذات المنخفض مقارنة مع تقدير الذات المرتفع (Vallieres and Vallirand, 1990).

أن إدراك الفرد لذاته يلعب دوراً كبيراً في تشكيل تقدير الذات لديه، فالشخص الذي لديه تقدير مرتفع لذاته يشعر بتقبل الآخرين المحيطين به ويدرك أهميتهم، وهو يميل إلى إدراك العالم بطريقة إيجابية، أما إذا كان تقدير الذات لدى الفرد منخفضاً فإنه يشعر بعدم الاهتمام والتقبل من طرف الأقران والمحيطين، ويشعر بعدم الرضا والسعادة (Engler, 1991)، يعتبر

الشخص الذي لديه تقدير ذات إيجابي، بأنه شخص يرى نفسه شخصية مهمة وذات قيمة، وأنه يستحق الاحترام والتقدير، كما أنه يؤثر على الناس والأحداث، وآرائه مطلوبة ومحترمة، ويعتبر تقدير الذات أحد متغيرات الشخصية الهامة التي تم تناولها بالبحث و الدراسة في علاقتها بالمتغيرات المختلفة لدى الأفراد، إلا أنه لم يحظ بذات الاهتمام والبحث بإستخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة لا سيّما النماذج متعددة الأبعاد .

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يتضح مما سبق أن تقدير الذات من السمات المهمة والمتغيرة التي تخضع للتأثيرات المختلفة سواء من العوامل الداخلية لدى الفرد أم الخارجية (مالهي وريزنر،2005)، والتي يجب التركيز عليها لدى الأفراد مما يسهم في الكشف عن الجوانب الشخصية والإجتماعية والأكاديمية لديهم، كما أن مفهوم تقدير الذات بناء متعدد الأبعاد (Chen, 2011)، ويتواجد لدى الأشخاص بدرجات متفاوتة كما أشار له الأمير(2011)، لا سيما وان تقدير الذات لدى الأفراد يتأثر كما يرى أرسلان (Arslan, 2009) بعدد من العوامل من أهمها السياق الثقافي الإجتماعي، الذي يعيش فيه الفرد، إضافة إلى جماعة الرفاق، والتربية الأسرية، ويتأثر أيضاً بالعوامل الشخصية والإجتماعية والعوامل الأكاديمية للفرد.

تتضمن مرحلة المراهقة التي يستهدفها الباحث العديد من التغيرات في مجال بناء الشخصية المستقلة وتحقيق الذات، حيث يتم التأسيس لهذه المرحلة من النواحي الجسدية والمعرفية والإجتماعية في مرحلة الطفولة (Lerner and Steinberg, 2009)، ويزداد تقدير الذات لدى الأفراد في مرحلة الشباب اعتماداً على عوامل عدة منها: التحصيل والعوامل الإجتماعية، كما ويشير في هذا الصدد ستيكل (Stickle) إلى أن هذه المرحلة متنوعة الأبعاد، مما يجعل دراستها لا تتلاءمُ مع النماذج أحادية البعد والمقاييس التي تعتمد على الدرجة الكلية لتقدير الذات (شريم، 2007).

يغلب على الأدوات والاختبارات والمقاييس المستخدمة في مجال العلوم الإنسانية بمختلف أشكالها في البيئة العربية أن بناؤها وتقنينها يتم اعتماداً على نظرية القياس التقليدية، على الرغم من ظهور العديد من جوانب القصور المرتبطة بهذه النظرية، لذا جاءت فكرة استخدام النماذج الحديثة في القياس وهو نموذج الاستجابة للفقرة متعدد الأبعاد (MIRT)، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لبناء مقياس تقدير الذات متعدد الأبعاد وفق نماذج

نظرية الاستجابة للفقرة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا والمرحلة الثايوية، باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة متعددة الأبعاد (MIRT) وتحري الفروق في مستوى تقدير الذات لدى الطلبة، اعتماداً على متغيرات مستقلة هي النوع الإجتماعي، والعمر، والمنطقة الجغرافية، ومن هذا المنطلق فإن هذه الدراسة تسعى للإجابة عن الاسئلة الآتية:

1. ما دلالات الصدق لمقياس تقدير الذات متعدد الأبعاد المطور ؟
2. ما دلالات الثبات لمقياس تقدير الذات متعدد الأبعاد ؟
3. ما مدى مطابقة البيانات للنموذج اللوجستي ثنائي المعَلمة متعدد الأبعاد ؟
4. ما خصائص فقرات المقياس في ضوء نظرية الاستجابة للفقرة ؟
5. هل هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في مستويات أبعاد تقدير الذات تبعاً لمتغيرات النوع الإجتماعي والعمر والمنطقة الجغرافية؟

أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة أهميتها من خلال تطبيق نماذج نظرية الاستجابة للفقرة متعددة الأبعاد في بناء مقياس تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا والمرحلة الثايوية، خاصةً وأنّ معظم الدراسات ذات الصلة تناولت دراسة تقدير الذات وفق النظرية الكلاسيكية في القياس، والنماذج أحادية البعد.

الأهمية النظرية

إلقاء الضوء على نماذج نظرية الاستجابة للفقرة متعددة الأبعاد في دراسة السمات النفسية لدى الأفراد، وعلى وجه الخصوص تقدير الذات، مما يساهم في إثراء الأدب التربوي بطرق ومناهج جديدة لدراسة الظواهر النفسية والسيكولوجية.

الأهمية العملية

توفير مقياس لتقدير الذات متعدد الأبعاد يتمتع بدلالات صدق وثبات يستفاد منه من قبل الباحثين ومتخذي القرار لاتخاذ قرارات من شأنها تحسين تعلم الطلبة والكشف عن الجوانب النفسية التي تؤثر في تقدمهم الأكاديمي.

محددات الدراسة

يتحدد مجال الدراسة الحالية بالحدود التالية:

1- تتحدد هذه الدارسة بالموضوع الذي تبحث فيه وهو تطبيق نموذج الاستجابة للفقرة متعدد الأبعاد في بناء مقياس تقدير الذات.
2- تطبيق إجراءات الدراسة الحالية على طلبة الصفوف (السابع - الثاني عشر) في الأردن من العام الدراسي 2014-2015م.

مصطلحات الدراسة ومفاهيمها الإجرائية

- **تقدير الذات Self –Esteem**

يقدمه روزنبيرج (Rosenberg) على انه صورة داخلية للذات تتأثر بإدراك الآخرين للفرد، كما يمثل اتجاهاً ايجابياً أو سلبياً نحو الذات (McDonald, 2004)، كما وينظر له على انه هو التقييم الشامل الذي يعطيه الفرد لنفسه، والذي يعكس نظرته لإنجازاته وقدرته وقيمه وجسده وممتلكاته وكيفية استجابة الأفراد الآخرين له (Kavas, 2009)، ويعرّف إجرائيا على انه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس تقدير الذات متعدد الأبعاد.

- **نظرية الاستجابة للفقرة (IRT)**

هي إحدى النظريات في مجال القياس والتقويم التي تفترض أن هناك سمات أو خصائص معينة يشترك فيها جميع الأفراد، ولكنهم يختلفون في مقدارها، وبالرغم من أن هذه السمات غير ملاحظة، إلا أنه يمكن الاستدلال على مقدارها من السلوك الملاحظ للفرد المتمثل في استجاباته على فقرات الاختبار، حيث تعتمد هذه النظرية على نماذج رياضية تستخدم في عمليات التقدير لكل من المعالم التي تصف الفقرة والقدرات الكامنة التي تصف الأفراد (علام، 2005).

- **مقياس متعدد الأبعاد (Multidimensional scale)**

وهو مقياس يقيس سمة واحدة متعددة الأبعاد مختلفة لدى الأفراد من خلال مجموعة فقرات، و نتائج التطبيق على العينة المستهدفة في هذه الدراسة.

- **النموذج اللوجستي متعدد الأبعاد ثنائي المعَلمة (Multidimensional Two parameter Model)**

هو احد نماذج نظرية الاستجابة للفقرة متعدد الأبعاد والذي يعمل على إيجاد احتمال الحصول على إجابة صحيحة للفرد على فقرة ما من خلال أخذ قيم مركبة بأوزان مختلفة، أي أن احتمال الاستجابة الصحيحة للفرد على الفقرة، يمثل في المجموع الموزون الذي تقيسها الفقرة، فالتمييز الأعلى يدل على السمة الأكثر أهمية للإجابة على الفقرة (McKinley and Reckase,1983).

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

- الإطار النظري
- مفهوم تقدير الذات
- أهمية تقدير الذات
- العوامل المؤثرة في تقدير الذات
- أنواع تقدير الذات
- نظريات تقدير الذات
- نظرية الاستجابة للفقرة
- افتراضات نظرية الاستجابة للفقرة
- نماذج نظرية الاستجابة للفقرة متعددة الأبعاد
- الدراسات ذات الصلة
- التعليق على الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

في ضوء موضوع البحث الذي يهدف إلى بناء مقياس متعدد الأبعاد في تقدير الذات للفئة العمرية التي تتراوح بين (13 – 18) سنة، سيتم التطرق إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة كما يلي :

مفهوم تقدير الذات Concept of Self-Esteem

يعد تقدير الذات أمراً مهماً وموضوعاً أساسياً ومركزياً في حياة الفرد، لما له من أهمية بالغة في الشخصية الإنسانية، ولما له من انعكاسات على حياة الفرد في مراحلها المختلفة، يبدأ نمو تقدير الذات لدى الفرد وتطوره منذ بداية الحياة في فترة الرضاعة، ويبدأ بالنمو والتطور من خلال التأثر بما يحيط هذا الفرد سواء من الوالدين أو الإخوة (زهران، 1994)، حيث يعطى الفرد شعوراً لقيمته وأهميته في بداية حياته من خلال شعوره بالاهتمام والرعاية والحب والعطف والحنان، مما يساعده على تطوير شعوراً بتقدير ذاتي إيجابي لديه.

واجه الباحثون المهتمون بدراسة الذات عقبات في الاتفاق على تعريف موحد لبعض المفاهيم، مثل مفهوم الذات وتقدير الذات، إذ لم يكن هناك اتفاق واضح على وضع تعريف محدد لمفهوم تقدير الذات بين المنظرين، مما أوجد تنوع وتعدد في تعريف تقدير الذات ومفهوم الذات، وبالرغم من استخدام هذان المصطلحين كمترادفين أحيانا إلا أن كلا منهما يمثل أبعاد مختلفة في إدراك الذات، حيث ينطلق مفهوم الذات من وصف للذات بدلاله الأدوار والصفات التي يمتلكها الفرد، أما تقدير الذات فيعتمد على التقويم الذي يجريه الفرد لهذا الوصف (الخطيب، 2004)، كما يشير هذا المفهوم إلى إحكام ذاتية عن الأهمية الذاتية للفرد معبراً عنها من خلال اتجاهات الفرد نحو نفسه (شريم، 2007).

يرى روزينبرج (Rosenberg, 1989) أن تقدير الذات عبارة عن اتجاه الفرد نحو نفسه، سواء كان هذه الاتجاه سلبي أو إيجابي، ومدى تقييم الفرد لأهميته و قيمته، بينما يعرف كوبر سميث Cooper Simth هذا المفهوم على انه تقييم الفرد لنفسه، من خلال موقف الفرد من نفسه وذاته من خلال مواجهة تحديات الحياة المختلفة والعالم المحيط به، وقد يتضمن معتقدات متوقعه من قبل هذا الفرد من مثل النجاح والفشل، ومقدار الاستطاعة لتقديم الأفضل (الشناوي، أبو الرب، عببيد، جودت، الرفاعي، وبني مصطفى، 2001)، كما يُنظر إليه أيضا على انه تقييم يضعه الفرد لنفسه، ويحاول الحفاظ عليه، حيث يشمل هذا التقييم الاتجاهات السلبية والإيجابية لدى الفرد نحو ذاته

(الدسوقي، 2004)، في حين أن (بيكارد، 2001) يرى أن مفهوم تقدير الذات يشير إلى كيفية تقييم الفرد لذاته، اعتماداً على كيفية اختياره لتقديره لذاته، ومن الممكن أن يكون التقدير إيجابياً أو سلبياً، متأثرا بمدى بلوغ الفرد للأهداف الشخصية والإنجازات، وتصنيف إنجازه من الأهل والإخوة والإقران بأنه مرتفع أو منخفض، والنظرة التي يتلقاها من الآخرين ممن هم في المحيط الخارجي لهذا الإنجاز، سواء كانت بالاستحسان أو الاستهجان، وهذا ينعكس على تقدير الفرد لذاته.

ويُعرف تقدير الذات أيضا على انه قدرة الفرد على أن يحب نفسه ويحترمها ويقدرها في حال الفشل تماماً كما يحبها ويحترمها ويقدرها في حال النجاح (سليمان، 2005)، وهو يشير في ذات الوقت إلى التصورات الإيجابية والسلبية لدى الفرد حول قيمته، وكفاياته المختلفة، التي من الممكن أن تؤثر على تطور الفرد أثناء مرحلة المراهقة (Carranza, You, Chhuon, and Hudley, 2009)، كما وقد نظر كافاس (Kavas, 2009) إلى هذا المفهوم على انه مركب من التقييمات الذاتية، التي تحتل مكانها في الحكم على مفهوم الذات بالقبول والتقدير، ويضيف مروك (Mruk, 1999) في كتابه حول تقدير الذات على انه حاجة متأصلة في الفرد، تدفعه إلى الإحساس والشعور بقيمته وكفاءته، وهو بطبيعته من خلال سلوكه يسعى إلى اشباع هذه الحاجة، وهذا متطابق مع ما يصفه كل من روولت وتراجكس (Rodewalt and Tragakis, 2003) في انه عبارة عن تصرف الفرد لتقييم ذاته سلباً أو ايجاباً بطريقة لا شعورية.

يشير تقدير الذات بدرجة أساسية إلى مدى حُسن تقدير الفرد لذاته، وشعوره بجدارته وكفاءته، معبرا عنها باتجاهاته نحو نفسه، مشتملا على الطرق التي يشعر بها الأفراد اتجاه نواحي القوة والضعف لديهم، ويعتبر (عبد الوهاب، 2011) أن تقدير الذات متمخض عن وعي ورؤية سليمة وموضوعية للذات، ويضيف وللفولك (Woolfolk) بأنه جزء من مفهوم الذات لدى الفرد (Vialle, Heaven, and Ciarrochi, 2005)، وعبر عنه بانه تقييم صريح للجوانب الإيجابية والسلبية في الفرد، لذا فهو حكم شخصي للفرد في الاستحقاق أو عدم الاستحقاق، والتي يتم التعبير عنها في الاتجاهات التي يحملها تجاه نفسه (زهران، 1985)، كما يعبر تقدير الذات عن تقدير الشخص لذاته كأنسان، أي صورة الفرد التي يكونها عن نفسه وسلوكه، وحكمه على ذاته، ويعكس تقدير الذات تقييم الفرد لذاته، ويرى أخرون انه يمكن أن يعرف أيضا على انه القيمة التي يعزوها الفرد لذاته مقارنة مع الآخرين (Ziller and Barbara 1973)، ويشير هذا المفهوم في مجمله إلى انه تقييم ذاتي لخصائص

الفرد كما يدركها هو، وما يرتبط بهذا التقييم من مشاعر واتجاهات، وأحكام قيميه تجعله يتراوح ما بين تقدير ذات عالٍ، وتقدير ذات متدني (همشري، 2003).

أما مفهوم الذات فيُنظر له على أنه بناء واسع، حيث يرى ولفولك (Woolfolk) انه عبارة عن صورة الفرد عن نفسه وصفاته وقدراته ومشاعره، ويتشكل هذا المفهوم لدى الفرد من خلال التقييم الذاتي (Self-Assessment) للفرد، وهو عرضة للتغير من خلال الخبرات التي يكتسبها الفرد خلال حياته بالإضافة إلى ردود أفعال الآخرين بما في ذلك الأسرة والأصدقاء والمعَلمين (Vialle et al, 2005)، كما يمكن تعريف مفهوم الذات على أنها نظام مركب من المعتقدات التي يكونها الفرد عن نفسه، وذلك نتيجة التفاعل مع الأفراد الآخرين (جروان، 2013)، بينما من جهة أخرى نُظر إليه على انه مفهوم افتراضي، يتم تشكيله من خلال المتغيرات البيئية المختلفة، والمحيطة بالفرد، والتي تشترك بدرجات متفاوتة مع بعضها البعض، إذ تؤثر كل منهما في الأخرى، فأي تحسن في أي متغير من المتغيرات التي تشكله ستصب في مفهوم الذات العام (الظاهر، 2005)، بينما أشار آخرون في هذا الصدد إلى أن هذا المفهوم يتضمن إشارات إلى الكيفية التي نفكر بها بأنفسنا، وشعورنا نحوها(GonI, Madariaga, Axpe, and Goni, 2011) في حين نظر كل من ميشنر وديلمتر(Michener and DeLamater, 1999)، إلى أن مفهوم الذات ما هو إلا معرفة الشخص الكلية لقدراته الشخصية، في حين يعتبر جوهر مفهوم الذات هو مخطط الذات (Self-Schema)، وهو الذي يشير إلى البنية المعرفية الخاصة بالفرد، والتي تمثل المعلومات عن ماهيته، أي أنها بناء معرفي ينظم المشاعر والأحاسيس والمعرفة والأفكار لدى الفرد، والتي بدورها تشكل مفهوم الذات.

كما نُظر إلى الذات على أنها عبارة عن الوعي والشعور بكينونة الفرد، حيث أنها تنمو وتتطور وتنفصل تدريجيا عن المجال الإدراكي، وتتكون بنيتها نتيجة للتفاعل مع البيئة، وتشمل الذات المدركة، والذات الإجتماعية، والذات المثالية، وتنمو نتيجة النضج والتعلم، ويمكن لها أن تمتص قيم الأخرين وتسعى للتوافق والثبات (زهران، 1999)، بالإضافة إلى أنها تمثل مجموعة الأفكار والمعتقدات التي يحملها الفرد عن نفسه، وإمكانياته العقلية، والوجدانية، والإجتماعية، ومهاراته النفس حركية، وقد يكون هذا المفهوم إيجابياً أو سلبياً (همشري، 2003).

ومن خلال التطرق إلى التعريفات المختلفة لتقدير الذات نرى أن كلا منها ينظر إلى جانب معين من شخصية الفرد، أي أنه موجود بدرجات متفاوتة ومختلفة لدى الأفراد، كونه حاجة متأصلة في الفرد كما أشار لها (Mruk, 1999)، لذا فأن تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب والأبعاد، بحيث

يعكس إحساس الفرد بنفسه وقيمته وكفاءته، فعندما يكون لدى الأفراد اتجاهات إيجابية نحو ذواتهم يكون تقدير الفرد لذاته مرتفع، وإذا كان لديهم اتجاهات سلبية نحو ذواتهم أيضا يكون تقدير الذات منخفض، وانطلاقا من هذا فأن تقدير الذات يعتبر هو التقييم العام لقيمة الفرد الكلية كما يدركها (Weiten and Lloyd, 2003).

التعريفات المختلفة التي تم التطرق لها فيما سبق لمفهوم تقدير الذات، لدى عدد من الباحثين تشترك في كيفية معاملة الفرد لنفسه واحترامه لها، ومقدار رؤيته لنفسه والشعور نحوها، أي انه مجموعه من القيم والمشاعر والمعتقدات التي يمتلكها الفرد حول نفسه، ويمكن التوصل إلى تعريف شامل لمفهوم تقدير الذات على انه تقييم الفرد الكلى لذاته أما بطريقة إيجابية أو طريقه سلبية، أي انه يشير إلى إيمان الفرد بنفسه ومدى شعوره بكفاءة ذاته وقيمتها.

أهمية تقدير الذات

أشار العديد من الباحثين والمنظرين في مجال علم النفس إلى أن تقدير الذات يعتبر حاجة أساسية، فتقدير الذات يعد امرأ أساسياً وضرورياً من اجل سلامة الفرد من الجانب النفسي، حيث تعد الحياة شاقة ومؤلمة إلى حدا ما، أن لم يكن هناك قدر معين من مفهوم تقدير الذات لدى الفرد، وقد أشار أرسلان (Arslan, 2009) إلى أن تقدير الذات يعد احد المفاهيم الأساسية والمهمة خلال مرحلة المراهقة، بما انه اصبح من المتعارف عليه إن مرحلة المراهقة هي الفترة الحرجة من حياة الفرد، وتعد مرحلة التقلبات المزاجية والنفسية المختلفة سواء الانفعالية، أو العاطفية، أو الإجتماعية، أو النفسية، وتتميز بانخفاض تقدير الفرد لذاته ولمكانته الإجتماعية خاصة لدى الفتيات خلال هذه الفترة العمرية من حياة الأفراد مما يجعل هذه الفترة فترة تحدي للأفراد داخل أسرهم (Vialle et al, 2005)، كما أن تقدير الذات لدى المراهقين كما يصفه ستيكل (Stickle) يصل أدنى درجاته في مرحله المراهقة المبكرة مقارنة بمراحل الحياة الأخرى لدى الفرد (شريم، 2007).

الأبحاث والدراسات التي أعدت في هذا المجال لا تدعم هذه الآراء والأفكار بشكل مطلق، فمن خلال دراسات أجريت في إيطاليا والولايات المتحدة الأمريكية واليابان على هؤلاء الأفراد ممن هم في هذا السن، أشارت نتائجها إلى وجود تقدير عالي للذات وتفاؤل وثقة بالمستقبل، بالإضافة إلى وجود شعور إيجابي لديهم اتجاه أسرهم (Offer, Ostrov, Howard, and Atkinson, 1988).

وأسفرت نتائج دراسات وأبحاث أجريت في هذا النطاق على إن المراهقين قد اظهروا تقديراً إيجابياً للذات (Reis and Renzulli, 2004)، بينما دلت دراسات أخرى في نفس الموضوع على أن المراهقين يمتلكون تقديرا منخفضاً لمكانتهم النفس اجتماعية (Peterson, 2006).

تقدير الذات له تطبيقات في غاية الأهمية في السلوك، فالأفراد المقدرون لذواتهم يميلون إلى أن يكون لديهم ثقة بأنفسهم و لديهم استقلالية وتحمل للمسؤولية بالإضافة إلى التفاؤل بالحياة المستقبلية (كفافي، 2009)، كما أن هؤلاء الأفراد لديهم الكفاءة بالشعور بقيمتهم، ولديهم الانتماء، وقادرين على مواجهة التحديات والصعوبات المختلفة، وأشارت الأبحاث والدراسات المختلفة على أن هؤلاء الأشخاص الذين لديهم تقدير لذواتهم هم واقعيون ومتفائلون ولديهم القدرة الكافية في مواجهه ما يعترضهم من عقبات، وهم أكثر قدرة على السيطرة على أنفسهم وأكثر إنتاجية ورضى بحياتهم (Stenhouse, 1994)، وكلما ارتفع تقدير الفرد لذاته كان الفرد ناجحاً اجتماعياً، وكلما قل تقدير الذات لدى الفرد اصبح اقل نجاحاً في حياته الإجتماعية (الدسوقي، 2004).

الأفراد ممن هم لديهم تقدير ذات منخفض، فهم اقل رضى عن حياتهم الواقعية، بالإضافة إلى الشعور بالقلق والوحدة وخاصة خلال مرحلة المراهقة، وهم غير متفائلون ويميلون إلى الاعتمادية (Mruk, 1999)، بالإضافة إلى الشعور بالإحباط والضعف والنقص(Engler, 1991)، كما أن هؤلاء الأفراد أكثر عرضة للنقد والرفض من الآخرين، ونتيجة لذلك فأنهم يعملوا على تجنب المواقف الإجتماعية؛ لأنهم لا يريدون التعرض للإحراج والنقد والظروف التي يرون أنها غير مريحة لهم (كفافي، 2009).

العوامل المؤثرة في تقدير الذات

تنقسم العوامل المؤثرة في تقدير الذات إلى قسمين وهما:

أولاً: العوامل الفردية (الشخصية)

وهي العوامل التي تتعلق بالأفراد وتختلف باختلافهم، ولها دور فعال في تقدير الذات ومنها:

1- القدرات المعرفية: الأفراد مختلفون في المعتقدات والأفكار العقلية، وذلك نتيجة للفروق الفردية بينهم، حيث يزداد تقدير الفرد لذاته بقدر معرفته لقدراته المعرفية (أبوزيد، 1987).

2- الخصائص الجسمية: يختلف تقدير الذات لدى الفرد في مرحلة المراهقة عن غيرها من المراحل العمرية؛ وذلك لتزامن التغيرات المختلفة في هذه المرحلة ومنها خصائصه الجسمية، والنظرة لهذه الخصائص تختلف بحسب الجنس؛ ففي الوقت الذي يهتم فيه الذكور بالعضلات القوية والقدرة على التحمل، وحجم الجسم، نجد اهتمام الإناث ينصب على تناسق الجسم ونظرة الآخرين، وهذه الأمور تساعد في تكوين مفهوم للذات (فرج وكامل، 1998).

3- **النوع الإجتماعي:** أشار فيلدمان (Feldman) إلى أن تقدير الذات يكون أدنى لدى الإناث في مرحلة المراهقة من الذكور، وذلك لاهتمام الإناث بالتحصيل الدراسي، بينما يهتم الذكور بالعلاقات الإجتماعية (شريم، 2007).

4- **الأفكار الذاتية أو الشخصية:** يتحدد تقدير الفرد لذاته بناءاً على ما يمتلكه من أفكار فردية، فمن خلال النظرة التي ينظر بها الفرد لنفسه يتغير تقديره لذاته.

ثانياً: العوامل الإجتماعية

يختلف تقدير الفرد لذاته باختلاف العوامل الإجتماعية، فكلما كان الفرد ناجحاً اجتماعيا ارتفع تقدير الفرد لذاته، أما إذا انخفض تقديره لذاته فانه يكون أقل نجاحاً من الناحية الإجتماعية (الدسوقي، 2004)، ومن العوامل التي تلعب دوراً في تقدير الذات لدى الفرد:

1. **الأسرة** : تعتبر الأسرة هي المؤسسة التربوية الأولى التي تزود الفرد بالقيم والمعايير الأخلاقية والدينية والإجتماعية، التي تلازمه طوال حياته، والتي تبدأ فيها عملية التكوين الإجتماعي، والتي بواسطتها يتفاعل مع الآخرين ويتكيف معهم بشكل سليم (زهران، 1997).

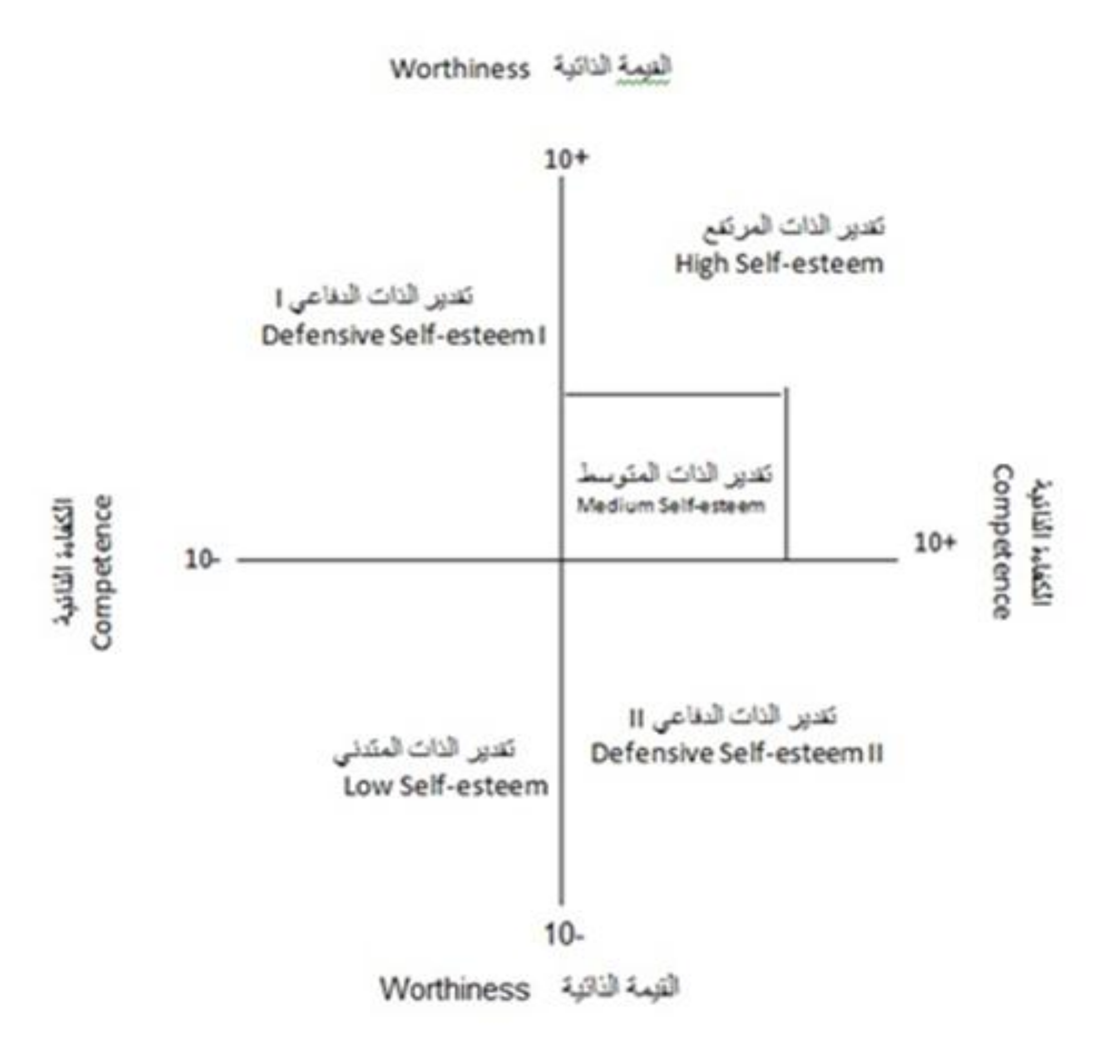
   أن الأسرة تعتبر العامل المهم المؤثر في تقدير الذات لدى الأفراد، فالأسرة المساندة لأفرادها والمتعاطفة معهم تساهم بتكوين تقدير ذات مرتفع لدى أفرادها، في حين تساهم الأسرة التي تتسم بالتسلط والعقاب لأفرادها في تكوين تقدير ذات منخفض لديهم، ومن هنا تأتي أهمية التنشئة الأسرية وضرورة تماسك الأسرة (Berk, 1991).

2. **المدرسة:** تأتي المدرسة بعد الأسرة في الأهمية، حيث تلعب دورا بارزاً في العمل على إكمال ما بدأت به الأسرة، لما لها من أهمية تربوية بالغة تساعد في التأثير على شخصية الفرد، وتسهم في تكوين تقدير الفرد لذاته، بحيث يتعرض الفرد من خلالها إلى خبرات جديدة تشمل العلاقات الإجتماعية وخبرات النجاح والفشل (زهران، 1987).

3. **الرفاق**: يعتبر الرفاق عاملاً هاماً من العوامل المؤثرة في تقدير الذات لدى الفرد، حيث يلعبوا دوراً حيوياً في نشأة معظم المراهقين، ويرتبط الفرد المراهق برفاقه ارتباطاً وثيقاً، فيسعى إلى تثبيت مكانته لديهم، فالرفاق يقومون بدور كبير في تشكيل شخصية الفرد من كافة الجوانب، سواء الجانب الجسمي من خلال ممارسة الأنشطة الرياضية المختلفة ضمن مجموعة الرفاق، أو الجانب الإجتماعي من خلال ممارسة النشاط الإجتماعي وتكوين الصداقات والعلاقات الإجتماعية، أو الجانب العقلي وذلك من خلال ممارسة الهوايات، أو الجانب الانفعالي من خلال مواقف مختلفة ربما لا تتاح له إلا ضمن مجموعة الرفاق، بحين أن تأثر الفرد برفاقه يجعلهم يشكلون إطاراً مرجعياً له، خاصةً في مرحلة المراهقة (شريم، 2007).
4. **المجتمع**: أن تقدير الذات يتضمن التقبل الإجتماعي والتقدير من الآخرين، ومن هنا تأتي أهمية المجتمع في توجيه الفرد، فالدور الإجتماعي يتطلب من الفرد الارتباط بمن حوله، ومخالطة الآخرين، والشعور بالألفة والتعاطف؛ لينال منهم القبول، وبمقدار انسجام هذه الأدوار يحدث تقدير الذات (Engler, 1991).

أنواع تقدير الذات Types of Self-Esteem

يتباين تقدير الذات لدى الأفراد وفقا لخصائصهم النفسية و بيئاتهم الإجتماعية، وكون هذه السمة نفسية فهي تتفاوت من فرد إلى أخر، وذهب مورك (Mruk, 1999) إلى تقسيم الأفراد وفقا لتقدير الذات لديهم إلى أربعة أقسام وهي تقدير الذات المرتفع، وتقدير الذات الدفاعي، وتقدير الذات المتوسط، وتقدير الذات المتدني. أن إي نظرية شاملة ومتكاملة في دراسة تقدير الذات يجب أن تحتوي على هذه الأنواع الأربعة، من اجل أن يكون الأساس دقيق، كما يجب أن يكون هنالك تناسق وارتباط وتجانس في صفات هذه الأنواع، والشكل (1) يوضح هذه الأنواع.



الشكل (1) أنواع تقدير الذات (Mruk, 1999)

ويتضح من الشكل (1) أن الكفاءة الذاتية Competence، والقيمة الذاتية للفرد Worthiness في بناء تقدير الذات، تتم بعلاقة ديناميكية وحيوية، ونتيجة هذا التمثيل فأن كل نوع من الأنواع الأربعة يتميز عن الأخر بشكل واضح، وسيتم التطرق لهذه الأنواع حسب ما ورد في (Mruk, 1999) وكما هو آتٍ :

أ. تقدير الذات المرتفع High Self-Esteem

وفقاً للبناء الأساسي لتقدير الذات فأن الأفراد الذين يتمتعون بهذا النوع تكون لديهم درجة جيدة من الكفاءة الذاتية والقيمة الذاتية، وهذا يظهر من خلال موقعهم في الشكل (1) السابق في الجزء الأعلى الأيمن، حيث يتمتع هؤلاء الأفراد بقبول من الآخرين، إضافة إلى أن لديهم صفات الحسنة، مما يجعلهم في الجانب الإيجابي من تقدير الذات، ومثال ذلك أن الأفراد الذين تعرضوا لتحديات في مرحلة الطفولة أو المراهقة، وتعاملوا مع هذه التحديات بشكل فاعل وإيجابي، من مثل

الواجبات المنزلية المختلفة، أذ يكون لديهم مستوى مرتفع من الكفاءة، ويتباين تقدير الذات بين هؤلاء الأفراد في هذا النوع، حيث انه كلما كان هؤلاء الأفراد ناجحين في مجالات الحياة المختلفة، كلما كان تقدير الذات لديهم مرتفع.

الصفات الشخصية للأفراد المرتبطة في هذه الرباعية، يمكن آن نرى أفراد أكثر انفتاحاً، ناجحين في مواجهة التحديات المختلفة التي تعترضهم؛ لان لديهم كفاءة أعلى، وقيمة ذاتية أكبر، بالإضافة إلى القدرة على المجازفة، بالتالي فأنهم قادرين على التعامل مع الضغط بشكل إيجابي؛ لأن مهاراتهم في حل المشكلات هي جيدة عموماً، ونسبة القيمة الذاتية التي يمتلكوها تُنشأ لديهم درع قوي لمواجهة الضغط الذي يتعرضوا له، والمزج ما بين الكفاءة والقيمة الذاتية يعطي لهؤلاء الأفراد حرية شخصية في التصرف، ويجعلهم أكثر استقلالية وكفاءة، على العكس من أولئك الأفراد الذين لديهم مستوى اقل من القدرات أو القيمة الذاتية.

ب. تقدير الذات المتدني Low Self-Esteem

الأفراد الذين ينتمون لهذا النوع يكونوا على العكس من أصحاب النوع الأول، حيث يكونوا أكثر انغلاقاً، ويمتلكون مستوى اقل من الكفاءة والقيمة الذاتية، وبالتالي هم أكثر تحفظاً من غيرهم، علماً أن الأفراد الذين لديهم تقدير ذات مرتفع، والأفراد الذين لديهم تقدير ذات متدني يمتلكون نفس المشاعر بالنسبة للرغبة في النجاح، إلا أن الفرق بينهم يكمن في الاختلاف في التصرف والتعامل مع التحديات.

يعاني أصحاب هذا النوع من الاضطراب والتردد والتوتر، والإحباط والخوف من الفشل، حيث أنهم يميلون إلى الشك عند مواجهة ظروف الحياة المختلفة؛ لان تجارب الفشل التي مروا بها سابقاً تقلل من مستوى توقع النجاح في المستقبل أو الشعور بالسعادة، ويتمتع هؤلاء الأفراد بمستوى اقل من الاستقلالية والحكم الذاتي، وكل هذه المشاعر تؤدي إلى الإحباط وانعدام القيمة الذاتية، وهذه المشاعر مرتبطة بتقدير الذات المتدني.

ت. تقدير الذات الدفاعي Defensive Self-Esteem

ما يميز هذا النوع من تقدير الذات أن الأفراد يظهروا مشاعر جيدة اتجاه أنفسهم وقدراتهم، لكنهم يتصرفون بطريقة غير متطابقة مع الأفراد الذين لديهم تقدير ذات مرتفع، إي أنهم يتصرفون بشكل عدائي عندما يتم تهديد مستوى القيمة الذاتية لهم، وهنالك نوع من هؤلاء الأفراد يحاولون

تعويض الفشل أو النقص في تقدير الذات باستخدام ادعاءات النجاح؛ من أجل تغطية الشعور بالنقص لديهم، والبناء العام لتقدير الذات يحتوي على مكانا لهؤلاء الأفراد.

تقدير الذات الدفاعي يقسم إلى قسمين وهما : تقدير الذات الدفاعي الأول (Defensive Self-Esteem I)، ويتمتع الأفراد في هذا النوع بإحساس إيجابي بالنسبة للقيمة الذاتية، ولكن دون الإحساس الإيجابي نحو الكفاءة الذاتية، ومثال ذلك الأطفال المدللين، أو الأطفال الذين لم يطور والديهم تقدير الذات لديهم.

أما النوع الأخر فهو تقدير الذات الدفاعي الثاني (Defensive Self-Esteem II)، وهذا النوع على العكس من النوع السابق، حيث يعتمد الأفراد هنا على الكفاءة أكثر من القيمة الذاتية، وبالتالي لديهم نقاط ضعف، حيث أن الأفراد يمتلكوا أن يكونوا قادرين على النجاح في المدرسة، أو الحياة الإجتماعية، أو الوظائف، ولكن يرافقهم الإحساس بالتوتر والاضطراب والشك.

ث. تقدير الذات المتوسط Medium Self Esteem

معظم الأفراد يمكن اعتبارهم ممن لديهم تقدير ذات متوسط، وهؤلاء الأفراد بالرغم من أن لديهم مستوى متوسط من تقدير الذات، إلا انه يقع في الاتجاه الإيجابي من تقدير الذات وفقاً للشكل (1) السابق، أي أن لديهم مستوى متوسط من الكفاءة والقيمة الذاتية في نفس الوقت.

نظريات تقدير الذات Self Esteem Theory

تنبع قيمة أي نظرية في علم النفس من قدرتها على التنبؤ بالسلوك الإنساني وضبطه، مع قدرتها على توليد البحث العلمي، ومن هنا فأن هناك العديد من النظريات التي اهتمت في تفسير مفهوم تقدير الذات، ومن هذه النظريات:

أ- نظرية التحليل النفسي Psychoanalysis Theory

أكدّت هذه النظرية على أهمية كل من الدوافع والانفعالات، بحيث افترض روادها من أمثال سيجموند فرويد (Freud)، والفرويديون الجدد أمثال كارل يونج (Jung)، الفريد أدلر (Adler)، كارين هورني (Horney)، هاري سناك سوليفان (Sulivan)، أن الشخصية الإنسانية تنمو في مرحلة الطفولـة المبكرة من خلال الصراعات النفسية، ومن هذا المنطلق فقد اعتبرت هذه النظرية أن تقدير الذات للفرد مرتبط بالانا الأعلى، فألانا يخضع لمبدأ الواقع ويقوم بمهمة حفظ الذات، حيث يعمل على حل الصراع القائم بين الفرد وما يحيط به، أما الأنا الأعلى فيتشكل من خلال أساليب

الكبت التي يمر بها الفرد في أثناء مراحل نموه وتطوره في مرحلة الطفولة، وتكمن مهمته في كيفية إشباع الفرد لحاجاته ورغباته والعمل على تقويم سلوك ذلك الفرد (Engler, 1991).

الذات تعمل على أساس الواقع، حيث أنها تعمل على تأخير إشباع حاجات ورغبات الهو حتى يتم مواجهة موقفا مناسبا، في حين أن الأنا يستخدم عملية التفكير الثانوي لإيجاد مواقف وأساليب من الواقع لإشباع حاجات ورغبات الهو (عبد الهادي، 2006).

يكتسب الفرد نظرة سلبية عن ذاته منذ الطفولة عندما يدخل الأنا الأعلى في صراع مع الأنا، حيث ينمي لدى الفرد الشعور بالإثم وانتقاد الذات، مما يؤدي بالتالي إلى إيجاد شخصية مضطربة، فيتولد لديه الشعور بالعجز عن تحقيق أهدافه التي يرغب في تحقيقها، وبالتالي يصبح هذا الفرد كارهاً لذاته، عدواً لنفسه، أما إذا لم يكن هناك صراع بين الأنا الأعلى والأنا وكانت العلاقة بينهما حسنة وجيدة، فان ذلك يؤدي بالتالي إلى تحقيق التوازن ويتطور لديه تقدير الذات الإيجابي مما يكسبه نظرة إيجابية عن ذاته (Weiten and Lloyd, 2003).

يتكون مفهوم الذات لدى الفرد وفق هذه النظرية من خلال التفاعل مع ما يحيط الفرد من دون قصد، لذا نجد أن هذا الاتجاه ركز على الجانب الشعوري وهو الأنا المرادف لمفهوم الذات، والذي يعمل على إيجاد توافق الفرد و تكيفه ما بين ألانا الأعلى و الهو، وقد أشار يونغ (Jung) إلى أن الذات قادرة على تحقيق التوازن لشخصية الفرد من خلال وجودها بين الشعور واللاشعور، بينما يرى أدلر (Adler) أن الفرد يضع لنفسه هدف، ويتحرك لتحقيقه وهو ما أطلق عليه مسمى الذات المثالية، وقد أشار في ذات الوقت إلى أن تقدير الذات والذات المبتكرة حيث رأى أنها عبارة عن عنصر نشط دينامي في حياة الفرد، وقد ارتكزت نظرية أدلر في الشخصية إلى أسلوب الحياة التي تقوم الذات المبتكرة بتحديده من خلال البحث في خبرات وتجارب الفرد ذاته، حيث إن أسلوب حياة الفرد يعتبر من خلال وجهة نظر أدلر خليط ما بين نتاج ذات داخلية موجهه وقوة خارجية أخرى، بحيث تعمل الأولى على الاستجابة لمثير ما بشكل مختلف من فرد لأخر عند التعرض لذات المثير، فالذات تمثل نظاماً ذاتياً وشخصياً يعمل على تفسير الخبرات، وإعطائها المعاني المناسبة بناءاً على الخبرات والتجارب التي تعرض لها الفرد سابقاً في حياته، بينما هورني تذهب أن الذات مفهوم ثلاثي يتمثل أوله في الذات المثالية، وهذا النوع يسعى إلى تحقيق الاكتفاء الذاتي لدى الفرد و استقلاله، وإذا كانت الذات المثالية غير واقعية فان ذلك سيؤدي إلى صراعات داخل الفرد، أما الذات الواقعية فتشير إلى مجموعة من القدرات والخبرات وأنماط سلوك الفرد، كما تشير الذات الحقيقية إلى القوى المركزية الداخلية المميزة للفرد، والتي تعتبر المصدر الأساسي لنمو مشاعر

الفرد و قدراته وميوله، ومن هذا المنطلق فان هورني ترى أن الفرد يسعى ويناضل في الحياة من اجل الوصول إلى الهدف الاسمى وهو تحقيق الذات، وهو ما أطلقت عليه تقدير الذات الدينامي (زهران، 1999).

سوليفان(Sullivan) يعطي أهمية بالغه للتفاعل الإجتماعي، حيث يرى أن تقدير الذات ما هو إلا عمليه تشكيل خارجية نتيجة الخبرات والتجارب التي تعرض لها الفرد في حياته من خلال التنشئة الإجتماعية في مرحلة الطفولة، لذا نجد انس وليفان يؤكد على أهمية و دور الآخرين والعلاقات والتفاعل الإجتماعي في نمو فكرة الذات لدى الفرد (الدسوقي، 1979).

ب- النظرية المعرفية Cognitive Theory

تُعد النظرية المعرفية من النظريات التي وضعت أساساً لتفسير تقدير الذات، حيث سعت هذه النظرية من خلال ما ركز عليه روزنبرج (Rosenberg) من دراسة لسلوك الفرد، والارتقاء في سلوك تقييمه لذاته في ضوء العوامل المختلفة من خلال ما يحيط به من الوسط الإجتماعي، كما أعطى اهتمام بالغ الأهمية للدور الذي تقوم به الأسرة في تنمية تقدير الذات لدى الفرد (كفافي، 1989)، وقد صنف روزنبرج الذات في ثلاثة أشكال وهي الذات الحالية والتي تشير إلى كيفية رؤية الفرد لنفسه، والذات المرغوبة والتي تشير إلى الذات التي يرغب الفرد في الوصول البها، والذات المقدمة وهي صور الذات التي يحاول الفرد أن يوصلها للآخرين، ويهتم روزنبرج بالعوامل الإجتماعية حيث إن الآخرين يساهمون في تقدير الفرد لذاته (Berk, 1989)، وقد أكد روزنبرج أن مفهوم تقدير الذات لدى الفرد يعكس اتجاه الفرد نحو ذاته ونفسه، مبتعداً عن فكرة أن الفرد يُكون اتجاهاً نحو كل ما يتعامل معه من موضوعات، واعتبار الذات إحدى هذه الموضوعات التي يتعامل معها (أبو جادوا، 1998)، وهذا يعني أن روزنبرج يرى أن تقدير الذات لدى الفرد عبارة عن التقييم الذي يجريه الفرد لنفسه بشكل إيجابي أو سلبي، ويحتفظ به لنفسه(كفافي، 1989)، في حين إن تحسين وتطوير مفهوم الذات عبر مراحل الحياة بتم من خلال البنى المعرفية المسبقة التي تتكامل مع المعلومات الجديدة المكتسبة من الواقع الذي يعيشه الفرد.

بينما ذهب كوبر سميث (Cooper smith) من خلال النظرية التي قدمها من خلال دراسته لتقدير الذات عند أطفال ما قبل المدرسة الثانوية إلى أن تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب، وحتى يتم دراسته بالشكل الصحيح لا بد من استخدام عدة مناهج لتفسير هذه الجوانب المختلفة، ويرى أن تقدير الذات ظاهرة معقدةً لأنها تتضمن كلاً من تقييم الذات، وردة الفعل أو الاستجابات الدفاعية، ويعتقد أن تقدير الذات أمر يصعب شرحه؛ لأنه يتضمن دلالات نفسية داخلية في نظرة الإنسان

لنفسه، وأخرى خارجية في تحليل الشخص لتأثيره على الآخرين، ومدى تقبُلهم له، فتقدير الذات عنده ما هو إلا الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه، متضمناً الاتجاهات التي يرى أنها تصفه على نحو دقيق. وميز سميث بين نوعين من تعبير الفرد عن تقديره لذاته : الأول التعبير الذاتي ويشير إلى مدى ادراك الفرد لذاته ووصفه لها، أما النوع الثاني فهو التعبير السلوكي ويشير إلى السلوكات التي يمكن أن يفصح الفرد من خلالها عن تقديره لذاته، وميز سميث بين نوعين من تقدير الذات لدى الفرد وهما : الأول تقدير الذات الحقيقي ويتواجد هذا النوع عند الفرد الذي يشعر فعلاً أنه ذو قيمه، والثاني تقدير الذات الدفاعي ويتواجد هذا النوع عند الفرد الذي يشعر أنه لا قيمة له (عبدالوهاب، 2011).

يمكن القول أن تقدير الذات عند روزنبرج يعتبر أحادي البعد، أي انه يمثل الاتجاه نحو موضوع ما فقط، أما سميث فيرى على عكس ما أشار اليه روزنبرج، حيث أن تقدير الذات أكثر تعقيداً ويحتوى على جوانب مختلفة، لأنه عبارة عن الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه، و ما يتفق معه من اتجاهات بشكل دقيق.

ج- النظرية السلوكية Behavioral Theory

الأساس الذي تقوم عليه النظرية السلوكية هو السلوك، متضمناً كيفيه اكتسابه وتعديله، ويرى أصحاب هذه النظرية أن السلوك يخضع لما يحيط به من ظروف كونه متعلم، وبناءاً على ما يقوم به الفرد من سلوكات وتصرفات تميل إلى الاستقرار، يمكن كما يرى السلوكيين تحديد شخصية الفرد، ويرى سكنر أن على علم النفس أن يبدي اهتماماً للسلوك الملاحظ أكثر من غيره من السلوكات، لان تقدير الذات كما يرى لا يعد أساسياً في تحليل السلوك لان الذات ما هي إلا خيال في جوهرها.

ترى مارجريت ميد (Margert Meed) أن الذات مفهوم يظهر لدى الفرد من خلال عملية التفاعل الإجتماعي بما يحيط به، أي انه لا يولد مع الفرد، بل يكتسبه من خلال ما يحيط به من البيئة الإجتماعية، فالفرد يطور مفاهيم ذاتية من خلال الخبرات التي تحدث لهم عبر مراحل الحياة المختلفة، فقد افترضت ميد أن الفرد يأتي إلى مرحلة تكوين مفهومه عن ذاته من خلال تعريفة للسلوك الذي ينبغي أن يقوم به، وكذلك من خلال ردة فعلة تجاه الأخرين (عبد الوهاب، 2011)، وأشارت ميد إلى إمكانية ظهور ذوات مختلفة، تبعاً للجماعات الإجتماعية التي يتعرض لها الفرد من مثل الذات المدرسية والذات العائلية وغيرها.

يؤكد أصحاب النظرية السلوكية على أن السلوك متعلم ومكتسب من خلال البيئة المحيطة بالفرد، لذا فقد أعطوا اهتماما بالغاً لدراسة السلوك الملاحظ أكثر من غيره من السلوكات غير

الملاحظة، فالذات من وجهة نظر سكنر ليست ذات أهميه في دراسة الشخصية نظراً للصعوبة في ملاحظتها، إلا أن ميد أعطت قدرا من الأهمية للبيئة الإجتماعية الخاصة بالفرد والعلاقات الإجتماعية في عملية تطور تقدير الذات لدى الفرد.

د- النظرية الإجتماعية Social Theory

يعتبر المجتمع المحيط بالفرد بمثابة مرآة يرى الفرد نفسه من خلالها، فالأفراد المحيطون بالفرد يتركون اثر عميقا في حياته، إذ يرى الفرد نفسه من خلال الطريقة التي ينظر به الآخرون بها.

يرى الفرد نفسه من خلال المجتمع الذي يقطن فيه، حيث تعتبر المرأة هي الطريقة التي يراه الأفراد المحيطون به من خلالها، كما أن سلوك الفرد الإجتماعي يتحدد بهذه الطريقة التي ينظر له بها من خلال إدراكه لم هو متوقع منه، وبذلك يكّون الفرد فكرته عن ذاته، ويتكون تقدير الذات كما يراه كولي من خلال تصور الفرد لتقييم الآخرون له، مما دعا إلى تجنب الحديث عن فصل مفهوم الذات عن تقدير الذات، حيث أن مفهوم الذات يحمل في طياته حكماً على الذات سواء من الفرد نفسه أو ممن يحيط به، و يؤكد كولي على أهمية استمرار العلاقة ما بين الفرد والمجتمع، نظرا لعدم وجود معنى لدراسة الذات بمعزل عن البيئة الإجتماعية التي تحيط بالفرد (الشناوي وآخرون، 2001).

زيلر(Ziller) في نظريته يركز على الواقع الإجتماعي وأهميه البيئة الإجتماعية في تكوين مفهوم الذات لدى الفرد، حيث أن التعلم الذاتي للفرد لا يحدث إلا ضمن هذه البيئة، أو ضمن الإطار المرجعي الإجتماعي للفرد (Ziller and Barbara ,1973)، ويرى زيلر إن تقدير الذات يمثل حالة الوسط ما بين الذات والواقع، فعند حدوث تغيرات في البيئة الإجتماعية للفرد فان ما يحدد نوعية هذه التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته هو تقدير الذات (أبو جادوا، 1998)، ويذهب زيلر إلى إن تقدير الذات مفهوم يعمل على الربط ما بين قدرة الفرد على الاستجابة للمثيرات المختلفة التي يمكن التعرض لها من جهة، وبين تكامل الشخصية لدى الفرد من جهة أخرى، حيث أن الفرد الذي يتمتع بدرجة عالية من التكامل يتمتع بتقدير ذات عالي، أي أن الشخصية التي تحظى بدرجة عالية من تقدير الذات تتمتع بدرجة عالية من التكامل (كفافي، 1989).

ويرى زيلر أن الاتجاهات والمناهج المختلفة في دراسة موضوع تقدير الذات لم تركز على الجانب الإجتماعي، ولم تعطيه حقه في دراسة نمو وتطور تقدير الذات لدى الفرد، مما جعله يولي الجوانب الإجتماعية اهتماماً كبيراً، وأكد عليها في نظريته بشكل كبير مما جعله يطلق عليه تقدير الذات الإجتماعي (الشناوي وآخروون، 2001).وعليه فان تقدير الذات الإجتماعي لدى زيلر يتأثر

بدرجة كبيرة بما يدركه الفرد عن نفسه من خلال ردود أفعال الآخرين المهمين بالنسبة للفرد، ويتطور هذا المفهوم من خلال المقارنة الإجتماعية بين سلوك الفرد وبين مهارة الآخرين، وبالتالي هذا يجعله يرى نفسه كما يراه الآخرون.

ه- النظرية الإنسانية Humanistic Theory

تركز النظرية الإنسانية على تجارب وخبرات الفرد التي تواجهه في حياته، حيث يعد روجرز (Rogers) من رواد هذه النظرية، إذ ينظر إلى أن بداية نمو الشخصية الإنسانية يكمن في شعور الفرد في مرحلة الطفولة بالحاجة إلى قبول الآخرين، علما أن هذا القبول يؤثر على التقييم الذاتي للفرد (Engler, 1991)، وكون الفرد يتأثر بمن يحيط به من الأفراد الآخرون فأن عملية القبول من الآخرين من عدم القبول تجعل الفرد يطور إحساسا بذاته، وهذا ما يعرف بمفهوم الذات (زهران، 1999)، حيث يعبر عن الذات على أنها كينونة الفرد، وهي تنمو نتيجة تفاعل الفرد مع مجتمعه بالإضافة الى الخبرات التي يمر بها، بالتالي هي تكوين معرفي لدى الفرد منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة، وعند اتفاق تقييم الفرد الذاتي مع تقييم الأفراد الآخرون فان تجارب الفرد تصبح ذاتية الاعتبار، و يصبح تقييم الذات على إنها جيدة و إيجابية تستحق القبول من الآخرين وبذلك يتشكل لدى الفرد مفهوم الذات الخاص به، ومفهوم الذات لدى روجرز يقع في ثلاثة أشكال وهي: مفهوم المدرك للذات وهي الصورة التي ينظر بها الفرد لنفسه، والمفهوم الإجتماعي للذات وهي عبارة عن الصورة التي يعتقد الفرد أن الآخرين ممن يحيطون به ينظرون إليه من خلالها، والمفهوم المثالي للذات وهو الصورة التي يطمح الفرد في الوصول إليه ا، وتكمن وظيفة مفهوم الذات في تنظيم الخبرات المتغيرة والمتنوعة لدى الفرد بسبب التفاعلات الإجتماعية للفرد، والدافع الداخلي لتحقيق الذات (Engler, 1991) .

نظرية الاستجابة للفقرة Item Response Theory

أن النماذج والإجراءات الشائعة لبناء أدوات القياس وتفسير نتائجها خدمت الباحثين والمختصين في القياس، وغيرهم من مستخدمي هذه الأدوات على المدى البعيد، ومن هذه النماذج نموذج نظرية القياس الكلاسيكية (CTT) المستندة إلى افتراضات ضعيفة. بالرغم من سيطرة وانتشار نظرية القياس الكلاسيكية وما ارتبط بها من مقاييس إحصائية كثيرة لفترة طويلة من الزمن، إلا إنه تبين قصور هذه النظرية في مواجهة كثير من المشكلات السيكومترية المعاصرة، والمتمثلة في اختلاف الخصائص السيكومترية للاختبار (الصعوبة، التمييز، الصدق، الثبات) باختلاف العينة المطبق عليها الاختبار، كما أن الموازنة بين الأفراد في القدرة المقاسة من خلال الاختبار تقتصر

على تطبيق الاختبار ذاته، أو اختبار مكافئ له على كل فرد من الأفراد، بالإضافة إلى افتراض هذه النظرية تساوي تباين أخطاء القياس لجميع الأفراد(Hambleton and Swaminathan, 1985)، واستناداً لجوانب القصور هذه حاول العلماء الاستفادة من التقدم التكنولوجي الهائل في التوصل إلى طرق سيكومترية جديدة يمكن باستخدامها مواجهة أوجه القصور في النظرية الكلاسيكية (CTT)، ومن بين هذه التطورات ظهور نظرية الاستجابة للفقرة (Item Response Theory IRT)، وتفترض هذه النظرية انه يمكن التنبؤ بأداء الفرد أو يمكن تفسير أدائه في اختبار ما في ضوء خاصية مميزة لهذا الأداء تسمى السمة (Trait).

ما يميز نظرية الاستجابة للفقرة (IRT) أنها توفر مؤشرات إحصائية ثابتة لفقرات الاختبار لا تختلف باختلاف عينة الأفراد، مما يوفر قياس أكثر ثباتاً مع أخطاء أقل للقياس، كما أنها تتميز بان تقدير القدرة للأفراد لا يعتمد على عينة الفقرات التي يتم تقدير قدراتهم بها وهذا ما يُعرف بـ (Item Free)، وأن خصائص الفقرة مثل معامل صعوبتها وتمييزها لا يعتمد على عينة المفحوصين الذين طبق عليهم الاختبار وهذا ما يُعرف بـ (Pearson Free) (Hambleton and Swaminathan, 1985).

افتراضات نظرية الاستجابة للفقرة

نظرية الاستجابة للفقرة التي جاءت لمواجه القضايا التي عجزت النظرية الكلاسيكية عن مواجهتها من خلال نماذجها المختلفة تستند إلى عدة افتراضات (Assumptions) قوية يجب أن تتحقق في البيانات، وذلك كي تؤدي إلى نتائج يمكن الوثوق بها، وهذه الافتراضات هي :

أولاً: أحادية البعد Unidimensionality

ويعني ذلك وجود قدرة واحدة أو سمة واحدة تكون وراء أداء المفحوص على الاختبار، ويفسر أداء المفحوص بناءً على هذا الافتراض، ومن الطبيعي أن لا يتحقق مثل هذا الافتراض لوجود عوامل أخرى (غير القدرة) تؤثر في أداء المفحوص منها عوامل معرفية وشخصية وأخرى تعود لتطبيق الاختبار، كما قد تتضمن مستوى الدافعية والقلق وسرعة الأداء والميل للتخمين، وبالتالي يكون هناك شكاً حول إجابة المفحوص، لذا فان المطلوب لتحقيق هذا الافتراض هو وجود عامل واحد رئيسي (Dominant Factor) يؤثر على الأداء ويسمى هذا العامل بالعامل المسيطر أو السائد (Hambleton and Swaminathan, 1985).

من الخطأ افتراض أن القدرة المقاسة بالاختبار لا تتغير مع مرور الزمن، بل أنها تخضع للتغير المستمر نتيجة التعلم والنسيان وعوامل أخرى، وان نماذج الاستجابة التي يفسر فيها الأداء على الاختبار بقدرة واحدة أو عامل واحد، تسمى نماذج أحادية البعد، إما تلك التي يفسر فيها أداء المفحوصين على أكثر من عامل تسمى نماذج متعددة الأبعاد (Multidimensionality).

أن الاختبارات أحادية البعد في مجموعة (مجتمع) قد لا تعتبر كذلك في مجتمعات أخرى، فعلى سبيل المثال في حل مسألة رياضية معينة فان الاستيعاب القرائي يعتبر عامل أخر حاسم إلى جانب القدرة الرياضية لتقرير الأداء على هذا الاختبار، فإذا كان لجميع أفراد المجموعة نفس مستوى الاستيعاب القرائي ستتحقق أحادية البعد وان القدرة الرياضية هي العامل المحدد للأداء، أما في حالة اختلافهم في الاستيعاب القرائي فان الاختبار لا يعكس القدرة على حل المسألة فقط ولا يتحقق افتراض أحادية البعد.

وان الكثير من الاختبارات أيضا تكون مشبعة بالعامل الثقافي ويكون متحيزاً لثقافة معينة، وان أي شخص ينتمي لهذه الثقافة يكون أداؤه أفضل على الاختبار، وبالتالي فان مثل هذا الاختبار لا يضمن أحادية البعد، وأنّ الأداء عليه يعود للسمة والبعد الثقافي.

لو افترضنا أن هناك (N) من الفقرات طبقت على ثلاث مجموعات فرعية (A,B,C) لكل منها مستوى قدرة معين فان العلاقة بين القدرة والدرجة على الاختبار تكون علاقة غير خطية، ومن خلال التوزيع الشرطي يمكن أن نحدد مدى أحادية البعد في الفقرات، فإذا كان خط الانحدار يمر بمتوسطات توزيع الدرجات للمجموعات الفرعية الثلاث (خط انحدار واحد لجميع المجموعات) فان ذلك يعني أن الأداء لا يختلف بين هذه المجموعات وبالتالي يقيس سمة واحدة.

يتم التحقق من افتراض أحادية البعد لمجموعة من الفقرات باستخدام العديد من الإجراءات، ويعد أكثرها التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة (Eigenvalues) لمصفوفة الارتباط الداخلي بين الفقرات من خلال التحليل العاملي، حتى نتحقق من وجود العامل السائد (المسيطر) والذي يكون له قيمة جذر كامن متطرف عن العوامل الأخرى أن وجدت (Hambleton and Swaminathan, 1985)، وأيضا من خلال فحص افتراض استقلالية الموقع من خلال مصفوفة التباين والتباين المشترك للمفحوصين، وإذا كانت القيم خارج القطر قريبة من الصفر يتحقق شرط أحادية البعد، ويمكن استخدام طريقة بيجير (Bejar) حيث نقوم بعزل الفقرات التي تبدو أنها لا تحقق أحادية البعد واستخراج معالم هذه الفقرات كاختبار مستقل، ثم استخراج معالمها مع فقرات الاختبار، ونقارن من خلال الرسم البياني للتقديرين، وفي حالة الاختلاف فانه لم يتحقق افتراضين هما أحادية البعد

والاستقلال الموضعي، ويرى جرين (Green) أن تساوي التمييز للفقرات جميعها دليل على تساوي ارتباطها بالدرجة الكلية، وبالتالي تقيس سمة واحدة، وهذا فعّال في حالة التمييز المتوسط، إلا أن ذلك يحرمنا من الفقرات منخفضة التمييز والمرتفعة الجيدة (الشافعي، 2008).

ولتقويم هذا الافتراض فقد أشارت هاتي (Hattie, 1984) إلى أن الطرق المستخدمة في التحقق من أحادية البعد غير قادرة على التمييز بثبات بين أحادية البعد وثنائية البعد، ولا تقدم أدلة كافية لصلاحيتها في ظروف اختباريه متنوعة، وبالتالي هذا لا يوفر توجيهات كافية للباحث للحكم على كون البيانات أحادية البعد أم متعددة الأبعاد، وتكمن ابرز مخاطر انتهاك هذا الافتراض في عدم الدقة في تقدير القدرة وبالتالي زيادة قيمة خطأ التقدير.

في دراسة قام بها كل من (Cook and Kallen, 2009) لاستخدام طريقة التحليل العاملي التوكيدي في الكشف عن أحادية البعد كافتراض لبناء بنوك الأسئلة وفق نظرية الاستجابة للفقرة، حيث أشارت نتائجها إلى أن هذه الطريقة حساسة لزيادة عدد الفقرات وتوزيع البيانات.

في دراسة قام بها الشافعي (2008) لدراسة تأثير انتهاك افتراضي أحادية البعد واستقلالية المحل في تدريج بنك الأسئلة ودقة معادلة درجات الاختبارات البنكية المسحوبة حيث استعرض العديد من الدراسات السابقة، وكان مجمل ما توصلت إليه أن انتهاك افتراض سرعة الأداء يؤثر سلباً على صعوبة الفقرات، انتهاك الافتراضات يؤثر بشكل كبير على تقدير المؤشرات الإحصائية للفقرات.

ثانياً: الاستقلال الموضعي Local Independent

ويعني أن استجابة المفحوصين من نفس القدرة على إي زوج من فقرات الاختبار تكون مستقلة عن بعضها إحصائياً، ويتضح لنا هذا من خلال تحرر القياس من توزيع العينة المستخدمة (Sample Free)، وهذا يعنى ثبات تقدير كل من قدرة الفرد وصعوبة الفقرة واستقرارهما بالرغم من اختلاف عينة الأفراد المستخدمة في تدريج المقياس طالما أنها عينة ملائمة، بالإضافة إلى تحرر القياس من مجموعة الفقرات المستخدمة (Item Free)، وهذا يعنى ثبات تقدير كل من قدرة الفرد وصعوبة الفقرة واستقرارهما بالرغم من اختلاف مجموعة الفقرات المستخدمة في القياس، طالما أنها فقرات ملائمة، وطالما أن هذه المجموعات المختلفة من الفقرات تقع على مستوى تدرج واحد، أي أنها تعرف متغيراً واحداً (Hambleton and Swaminathan,1985).

وهذا يعزز افتراض أحادية البعد ويعتبران افتراضان متكافئان، لان الاستجابة لمفحوصين لهما نفس القدرة سوف تختلف وبالتالي فان الاختبار يقيس أكثر من سمة واحدة وهذا انتهاك لافتراض أحادية البعد (Hambleton and Jonse, 1993).

إن الاستقلال الموضعي لا يعني أن الفقرات غير مترابطة بل على العكس يجب أن تكون مترابطة لأنها تقيس نفس السمة، ولكن المطلوب هو عدم ارتباطها عند قدرة محددة (θ)، إي أن الأفراد الذين لهم نفس القدرة يكون معامل الارتباط بين أدائهم على فقرة وأدائهم على أخرى يساوي صفر، وهذا يشبه لحد ما مبادئ التحليل العاملي حيث يفترض أن تكون المتغيرات مترابطة نظراً لقياسها نفس السمة ولكن بعد إجراء التحليل نخرج بعوامل مستقلة.

يمكن فحص افتراض الاستقلال الموضعي (Local Independence) من خلال فحص مصفوفة التباين والتباين المشترك ومصفوفة الارتباط للمفحوصين في فئات من قدرات مختلفة على متصل القدرة، فإذا كانت قيم محور المصفوفة صغيرة أو قريبة من الصفر، فيعتبر هذا دليلاً على تحقق افتراض الاستقلال الموضعي (Embretson and Reiese,2000).

ظهرت العديد من المؤشرات التي تستخدم للكشف عن انتهاك افتراض الاستقلال الموضعي، ومن أكثر هذه المؤشرات استخداما المؤشر (Q3)، حيث تتلخص هذه الطريقة في إيجاد معامل الارتباط بين البواقي في استجابات الأفراد من نفس القدرة على إي زوج من أزواج الفقرات، والبواقي هي الفرق بين الاستجابة الملاحظة الفعلية اعتماداً على الدرجة الكلية لتحديد مستوى القدرة، والاستجابة المتوقعة بعد تقدير معالم الفقرات والقدرة لمفحوص ما على كل من الفقرات، وان القيمة المتوقعة لمعامل الارتباط بين البواقي هي$(1 - N / - 1)$، في حالة كان حجم العينة كبيراً، وبالتالي إذا كانت قيمة الإحصائي كبيرة كان ذلك دليلاً على عدم تحقق افتراض استقلالية البعد، حيث يفترض أن تكون قيمته صفر أو قريب منه، وتشير الدراسات إلى أن هذا الإحصائي أفضل من غيره من الإحصائيات المستخدمة في التحقق من استقلالية الموضع مثل (X^2, G^2) نظراً لتأثرها بالقيم الموجودة في الهوامش(Monseur, Baye, Lafontaine, and Quittre, 2011).

والمؤشر الإحصائي مربع كأي(X^2)، وهو يبين الفروق بين ما هو متوقع وبين ما هو ملاحظ لتكرار الاستجابات لزوج من الفقرات، حيث يتم حساب مربع كأي(X^2) لمجموعة من المفحوصين يقعون بنفس مدى القدرة (θ) على أي زوج من الفقرات، وفحص دلالته عند درجات حرية (df = (i-1)(j-1)1 وإذا كانت القيمة الجدولية اكبر من المحسوبة نرفض الصفرية

والاستجابات غير مستقلة عند الفقرتين، والمؤشر فيشر (ز) (Z) (Fisher)، وهو تحويل للإحصائي (Q3)، ويتّم ذلك بتحويل الأخطاء الملاحظة إلى أخطاء معيارية (Hambleton and Swaminathan,1985).

ولابد من التأكيد هنا على أهمية افتراض الاستقلال الموضعي، حيث إن انتهاك هذا الافتراض سيؤثر على النتائج المتعلقة بتقدير معالم الفقرات والمفحوصين، وذلك لأن المعادلة المحورية التي تقوم عليها نماذج نظرية استجابة الفقرة أحادية البعد هي المعادلة التي يتم من خلالها حساب أرجحيه نمط استجابة المفحوص، وانتهاك الاستقلال الموضعي سيؤدي إلى التأثير على المعالم المقدرة والمعادلة (1) توضح ذلك.

$$\text{PiuiQi}(1 - \text{ui}) \ldots \ldots \quad (1)$$

حيث ui : استجابة المفحوص على الفقرة، وتحمل قيمة الواحد الصحيح عند استجابة المفحوص على الفقرة استجابة صحيحة، والقيمة صفر عند الاستجابة الخاطئة للمفحوص على الفقرة، ومن خلال هذه المعادلة سيكون احتمال إجابة مفحوص إجابة صحيحة على أي فقرتين يساوي حاصل ضرب احتمال إجابة المفحوص على الفقرة الأولى إجابة صحيحة في احتمال إجابة المفحوص على الفقرة الثانية إجابة صحيحة، ويتم تحقق هذا الشرط في حالة الاستقلال الموضعي للفقرات، أما إذا لم يتحقق هذا الشرط فان هناك خطورة تقع على دقة تقدير كلٍّ من معالم الفقرات والمفحوصين(Hambelton & Swaminalthan,1985; Embretson & Reiese,2000).

ولتقويم الاستقلال الموضعي فقد أثبتت الدراسات أن انتهاك هذا الافتراض يؤدي إلى تضخم تقدير دالة المعلومات للاختبار، إضافة إلى تضخم تقدير تمييز الفقرات، واقترح ين (Yen, 1993) بعض الظروف في تقويم الأداء تؤدي إلى انتهاك افتراض الاستقلال الموضعي ومنها:

1- اختبارات السرعة.
2- الممارسات التي تسمح بتفاوت فرص الطلبة في استخدام المواد ذات العلاقة.
3- إذا كان هناك نوع من التسلسل في الفقرات بحيث أن الإجابة على أحداها سيؤثر في الإجابة على الفقرات الأخرى.

ثالثاً: منحنى خصائص الفقرة Item Characteristic curve

يتعامل الباحثون في مجال التربية وعلم النفس مع مفاهيم مجردة كالذكاء والقدرات العقلية والتحصيل والدافعية وغيرها ، والتي يمكن إعطاؤها أوصاف دقيقة، ولكن لا يمكن قياسها بشكل مباشر إنما يستدل على وجودها، ويطلق الباحثون والمنظرون على هذه المفاهيم المجردة السمات الكامنة، وكذلك الحال في نظرية الاستجابة للفقرة، حيث تؤثر هذه السمات الكامنة في احتمال إجابة المفحوص على الفقرة.

يتطلب قياس ما لدى الفرد من السمة وجود مقياس ذا تدريج محدد، وعملياً لا يمكن توفير مثل هذا المقياس، لذا يتم تبني افتراض أنه يمكن قياس السمة على مقياس أو متصل متوسطه صفر، ووحدات قياس تقدر بواحد صحيح من سالب ما لا نهاية إلى موجب ما لا نهاية ($-\infty - +\infty$) نظرياً، والذي عملياً يتراوح بين (3-) و (3+)، ولقياس السمة عملياً يتم تطوير اختبار بعدد من الفقرات تشمل كل مستويات السمة أو القدرة، والافتراض المنطقي هو أن استجابات المفحوص على فقرات الاختبار يعتمد بشكل كبير على مدى امتلاكه لسمة أو قدرة معينة، وهذا بالضرورة يعني أن كل مفحوص له قيمة محددة على مقياس القدرة، ويرمز لهذه القدرة بالرمز (θ)، ولكل مستوى من (θ) يوجد احتمال معين لإجابة المفحوص إجابة صحيحة على الفقرة ويرمز لهذا الاحتمال $P(\theta)$.

تقوم نظرية الاستجابة للفقرة على مفهومين أساسيين الأول مفهوم السمة الكامنة وهي خاصية داخل الفرد تعبر درجة عن درجة من التوافق أو الاتساق في أداء الفرد في مواقف مختلفة باستخدام أنواع الاختبارات ويستخدم الحرف اليوناني ثيتا (θ) للدلالة على مقياس السمة الكامنة والرمز يدل على كمية السمة أو كمية المعرفة لموضوع ما، والمفهوم الثاني يقوم على أن العلاقة بين أداء المفحوص والسمة التي تقيسها فقرات الاختبار يمكن التعبير عنها باقتران متصاعد يسمى منحنى خصائص الفقرة Item Characteristic Curve (ICC)، ويشير هذا الاقتران إلى أنه كلما زاد تقدير السمة أو القدرة لدى الفرد كلما زاد احتمال أن يجيب الإجابة الصحيحة على الفقرة في اختبار، ويأخذ منحنى خصائص الفقرة شكل الأوجايف السوي (Normal Ogive)، وعندما يستخدم الأوجايف السوي كمنحنى لخصائص الفقرة فإن القيم على المحور الأفقر تعبر عن قيم القدرة (θ) وتقع (θ) على متصل يمتد بين ($-\infty$) إلى ($+\infty$)، ولكن قيم (θ) الفعلية تتراوح بين (3-) إلى (3+) رغم أنه يمكن لـ (θ) أن تأخذ قيماً خارج هذا المدى بنسبة ضئيلة جداً، وعندما يمثل المحور الصادي (التكرار التراكمي أو التكرار النسبي التراكمي، أو المساحة التراكمية) فإننا نسمي

المنحنى (Ogive)، وشكله يشبه تقريباً حرف (S) وهناك عدد لا نهائي من منحنيات الأوجايف اللوجستي أو السوي التي يختلف كل منها عن الأخر حيث تختلف منحنيات الأوجايف اللوجستي في ثلاثة معالم وهي الإحدائي السيني لنقطة التحول، وميل الأوجايف عند نقطة التحول، بالإضافة إلى الاستواء السفلي، النقاط التي تميز منحنى كل فقرة من صعوبة وتمييز وتخمين.

إن احتمال الإجابة الصحيحة على فقرة صعبة سيكون قليلاً للأفراد ذوي القدرات المنخفضة، في حين سيكون سهلاً للأفراد ذوي القدرات المرتفعة، ويمكن رسم العلاقة بين احتمال الإجابة الصحيحة على الفقرة وكل مستوى من مستويات القدرة بمنحنى يبين كيف أن احتمال الإجابة الصحيحة سيكون قريباً من الصفر للأفراد الضعاف، ويزداد للأفراد الأقوياء بعيد عن الصفر، ويسمى هذا المنحنى في نظرية الاستجابة للفقرة منحنى خصائص الفقرة (ICC)، ويكون عادة لكل فقرة المنحنى الخاص بها، ويعتبر هذا المنحنى هو الركيزة الأساسية في نظرية الاستجابة للفقرة (Embretson and Reiese,2000).

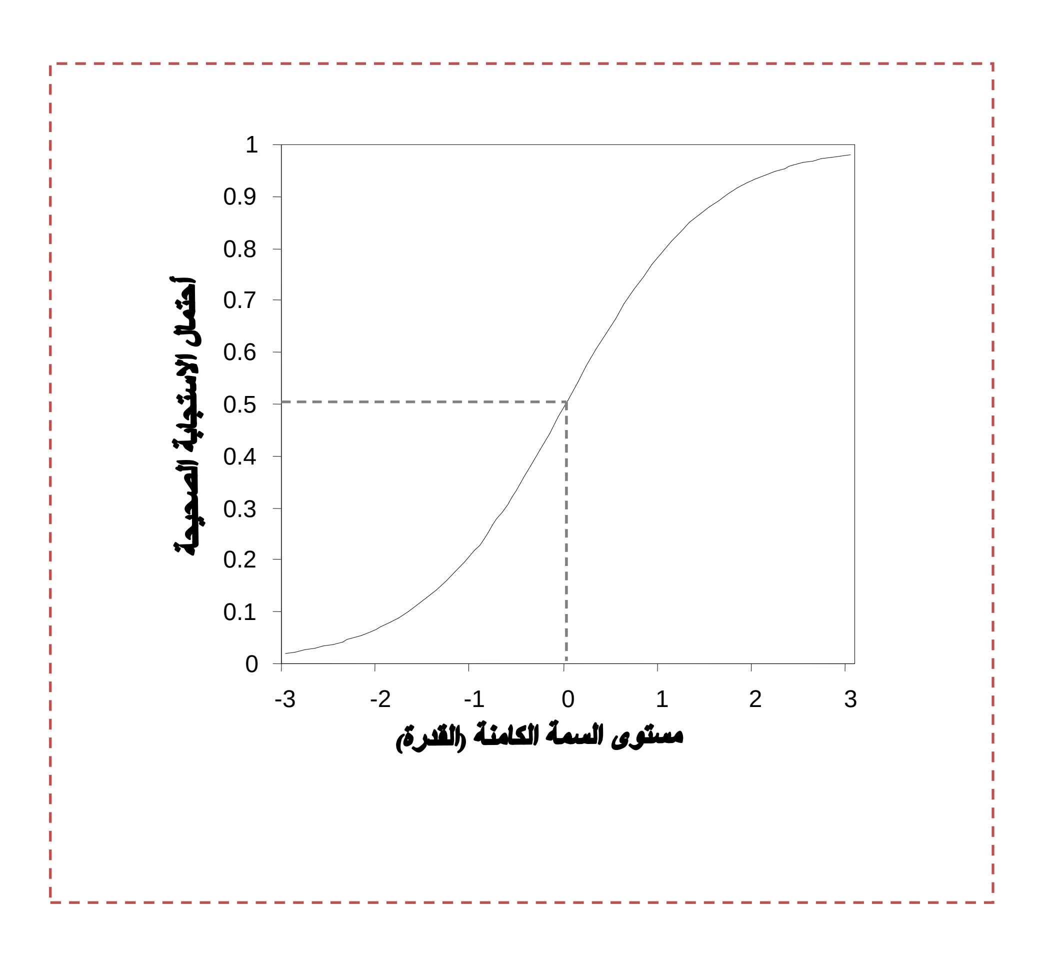
ومن خصائص هذا المنحنى أنه يعطينا فكرة واضحة عن صعوبة الفقرة وتصف لنا تماماً سلوك الفقرة على متصل القدرة، حيث تُحدد لنا موقع هذه الفقرة على متصل القدرة، كما يمتاز هذا المنحنى بميزة أخرى وهي التمييز حيث يوضح المنحنى مدى قدرة الفقرة على التمييز بين المفحوصين الضعاف والأقوياء ويعبر عن قيمة التمييز بميل المنحنى، فكلما زاد ميل المنحنى دل على قدرته التمييزية العالية والعكس صحيح، وإذا كان مقدار الميل يساوي الصفر فهذا يعني أن الفقرة لا تميز بين الأقوياء والضعاف، وعلى الأغلب فإن احتمال الإجابة الصحيحة للطرفين نفسها (Hambleton and Swaminathan,1985).

ويمكن تعريف منحنى خصائص الفقرة على أنه اقتران رياضي يربط بين احتمالية استجابة الفرد استجابة صحيحة على فقرة اختبار، وبين القدرة التي تقيسها مجموعة من الفقرات التي تحتوي على تلك الفقرة، من خلال اقتران تراكمي صاعد، يطلق عليه منحنى خصائص الفقرة أو منحنى استجابة الفقرة Item Response Function (IRF) ، حيث يوفر هذا المنحنى احتمالات إجابة المفحوص عن الفقرة بشكل صحيح في مستويات القدرة المختلفة، وكون المنحنى تراكمياً صاعداً، فإنه يشير بوضوح إلى أن احتمالية الإجابة عن الفقرة بشكل صحيح يزداد بزيادة قدرة الفرد، وتوصف هذه المنحنيات في نماذج الاختبارات المصممة لقياس سمة واحدة بدلالة معلمة واحدة (الصعوبة)، أو معلمتين (الصعوبة والتمييز)، أو ثلاث معالم هي (الصعوبة والتمييز والتخمين)،

وان ألفا رق الأساسي بين هذه النماذج هو الشكل الرياضي لاحتمال الإجابة الصحيحة على فقرة ما لمفحوص يتم اختياره عشوائياً (Embretson and Reiese, 2000).

أن هذا المنحنى يصل بين متوسطات التوزيعات الشرطية المختلفة لعدد من المجموعات، ويمثل انحدار علامة الفقرة على القدرة، وان هذا الاحتمال على فقرة من الفقرات مستقلاً عن توزيع قدرات المفحوصين، إي أن احتمال الإجابة الصحيحة على فقرة بواسطة مفحوص ما لن يعتمد على عدد المفحوصين الذين يقعون في نفس مستوى القدرة(Hambleton and Swaminathan,1985).

في معظم تطبيقات نظرية استجابة الفقرة فان منحنى (ICC) يأخذ شكل حرف (S) حيث يمثل المحور السيني القدرة (θ)، والمحور الصادي احتمال الإجابة الصحيحة على الفقرة $P_i(\theta)$، وهو يعتبر منحنى مطرد تزداد فيه الاحتمالية للاستجابة الصحيحة بازدياد قدرة الفرد المستجيب على الفقرة، وكما هو موضح في الشكل (2) الآتي :



الشكل (2) منحنى خصائص الفقرة

وتتكون هذه المعادلة من عدد من المتغيرات هي :

$$P(\theta) = C + (1-C)\frac{1}{1+e^{-\alpha(\theta-b)}}..............(2)$$

1- **الصعوبة** (b) وتصف سلوك الفقرة على متصل القدرة، وتقاس بوحدة مشتركة مع القدرة هي وحدة اللوجيت (logit)، أي أنها تحدد موقع الفقرة على متصل القدرة، والفقرة السهلة تكون فعالة لذوي القدرات المتدنية، والفقرة الصعبة أكثر فعالية عند ذوي القدرات المرتفعة، أيضا تمثل الصعوبة نقطة صفر المتصل وتقابل احتمال إجابة (50%) بشرط عدم التخمين، وبيانياً تمثل الصعوبة نقطة انقلاب المنحنى حيث تكون الإزاحة لليمين في الفقرات الصعبة وباتجاه اليسار في الفقرات السهلة.
2- **التمييز** (a) ويصف مدى فاعلية الفقرة في التمييز بين المفحوصين الذين يمتلكون مقداراً عالياً من القدرة، ومن يمتلكون مقداراً متدنياً منها، ورياضياً تمثل قيمة ميل المنحنى، وكلما زاد الميل كان التمييز أكبر، وإذا كانت قيمته مساوية للصفر يعني ذلك أن احتمال الإجابة الصحيحة للمفحوصين الذين لديهم قدرة عالية نفسه للذين لديهم قدرة متدنية، وهناك ما يسمى الميل الحاد (steep slope) ويعني أن التغير القليل نسبياً في القدرة يتبعه تغير ملحوظ في احتمال الإجابة الصحيحة، والميل البسيط يعمل عكس ذلك.
3- **التخمين** (c) ويمثل حصول الطالب على الإجابة الصحيحة من خلال التخمين وليس القدرة وبيانياً هو تقاطع المنحنى مع المحور الصادي (الاحتمالية).

يمكن فحص منحنى خصائص الفقرة من خلال فحص مؤشرات التمييز، حيث تحسب معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية على الاختبار ارتباط البوينت بايسيريال النقطي أو غير النقطي (Point-Biserial)، وإيجاد توزيعها وفحص هذا التوزيع فإذا كانت هذه المعاملات متجانسة فذلك مؤشر على تساوي معاملات التمييز (Embretson and Reiese, 2000).

رابعاً : التحرر من سرعة الأداء Speediness

حيث تفترض نماذج النظرية الحديثة أن عامل السرعة لا يلعب دوراً في الإجابة على الفقرات، إي أن عدم إجابة الفقرات يعود لنقص القدرة وليس لتأثير عامل السرعة، ونجد أن هذا

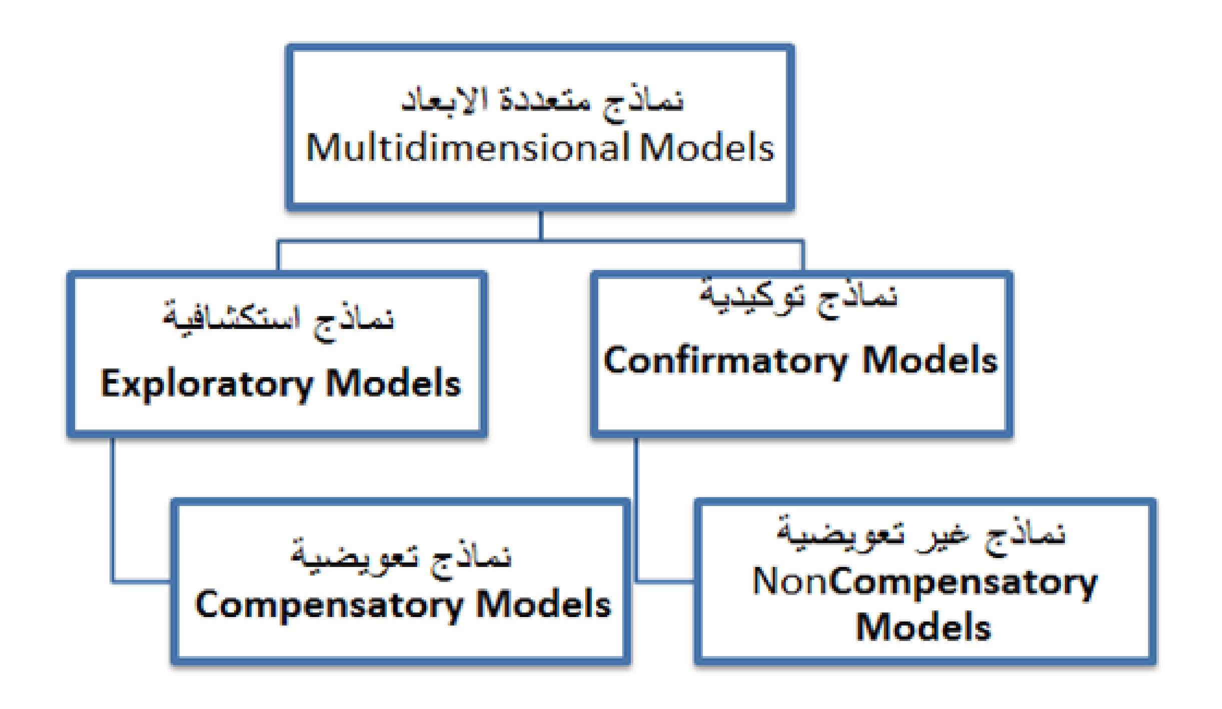
العامل متضمن في أحادية البعد حيث أن تأثير السرعة يدل على وجود قدرتان هما السرعة في الأداء والسمة المقاسة بواسطة محتوى الاختبار، ويتم التحقق من هذا الافتراض من خلال مقارنة التباين في عدد الفقرات المحذوفة مع التباين في عدد الإجابات غير الصحيحة، أو من خلال مقارنة الأداء على الاختبار مع تحديد الوقت وبدون تحديد الوقت (Hamleton and Jonse, 1993).

يمكن التحقق من افتراض أن عامل السرعة في الأداء ليس له تأثير على احتمالية الاستجابة بشكل صحيح على الفقرات، وأن عدم تمكن الفرد من الإجابة على فقرات الاختبار بشكل صحيح يعود إلى انخفاض قدرته وليس إلى تأثير سرعته في الإجابة من خلال حساب تباين الأداء على الفقرات التي حذفت أثناء إجابة المفحوص، ومقارنة هذا التباين مع تباين الأداء على الفقرات التي أجيب عليها بشكل خاطئ، فإذا كانت نسبتها قريبة من الصفر فيعتبر هذا دليل على انتفاء عامل السرعة (Embretson and Reiese, 2000).

نماذج نظرية الاستجابة للفقرة متعددة الأبعاد

انبثق عن نظرية الاستجابة للفقرة (IRT) مجموعة من النماذج المختلفة التي تعرف بنماذج السمات الكامنة (Latent Trait Models)، وتستخدم هذه النماذج لدراسة العلاقة ما بين سمة كامنة لدى الفرد، و احتمال الاستجابة عليها بالشكل الصحيح، وكذلك تستخدم لوصف تفاعل مستوى السمة و صعوبة الفقرة و تمييزها (علام، 2005)، منها نماذج أحادية البعد، ولها عدة نماذج مختلفة يميزها عن بعضها البعض عدد المعالم التي يحتويها كل نموذج، وأخرى متعددة الأبعاد (Gruijter and kamp, 2005)، إلا أن الباحثون اعتادوا في معظم الأحيان على استخدام النماذج أحادية البعد على الرغم من إن درجة الفرد ربما تعكس أكثر من سمة أو قدرة، ونتيجة لذلك فقد برزت مجموعة من المشكلات و بخاصة عند محاولة نمذجة عمليات معرفية متعددة القدرات، لذلك فقد اتجه خبراء القياس والتقويم في الآونة الأخيرة من ثمانينيات القرن المنصرم إلى توسيع نماذج نظرية الاستجابة للفقرة أحادية البعد (UIRT)، بحيث يمكن تفسير استجابات الأفراد للفقرات متعددة الأبعاد.

إن النماذج متعددة الأبعاد (MDM) في نظرية الاستجابة للفقرة (IRT) تتضمن معلمتين أو أكثر لتمثل كل فرد، والنماذج المتعددة تزيد من ملائمة بيانات الاستجابة للفقرة (علام، 2005)، في العديد من النماذج المتعددة فإن معالم تمييز الفقرة المتعددة تمثل تأثير الأبعاد على فقرات معينة، وسيتم عرض النماذج متعددة الأبعاد في فئتين رئيسيتين كما في الشكل (3) الآتي:



الشكل (3) النماذج متعددة الأبعاد

بشكل مماثل ومتماشي مع التحليل العاملي فإن النماذج الاستكشافية المتعددة (Exploratory Models) في نظرية الاستجابة للفقرة IRT، تتضمن تقدير معالم الفقرة والفرد على أكثر من بعد أو سمة؛ لإثبات مطابقة النموذج للبيانات، فعدد السمات الكامنة المرغوب الحصول على مطابقة جيدة، وطبيعة وجود الأبعاد، تفسر التكوينات الفرضية التي تنطوي عليها الفقرات، ومعالم الفقرات الناتجة تفيد في انتقاء الفقرات التي تقيس السمات المستهدفة (علام، 2005)، علماً أن النظريات المتعلقة بطبيعة العوامل لم تحدد عمليات التقدير أو عدد العوامل المطلوبة (McKinley and Way, 1992)، في المقابل فإن النماذج التوكيدية المتعددة (Confirmatory Models) في نظرية الاستجابة للفقرة تتضمن تقدير لمعالم السمات أو أبعاد محددة، وأيضاً بطريقة مماثلة للتحليل العاملي، فإن التحليل التوكيدي يتضمن تحديد العلاقة بين الفقرات والسمات أو الأبعاد.

وسنتحدث الآن عن هذه النماذج متعددة الأبعاد، وعلى الرغم من أن هذه النماذج أحدث من النماذج الأحادية إلا إنها أقل انتشاراً.

أولا: نماذج نظرية الاستجابة للفقرة متعددة الأبعاد الاستكشافية Exploratory Multidimensional IRT Models

تتشابه هذه النماذج مع إجراء التحليل العاملي في تحديد عدد وطبيعة العوامل، كما يكشف النموذج متعدد الأبعاد الاستكشافي ما أفضل نموذج لمطابقة البيانات (McKinley and Way,1992)، أما النماذج التعويضية (Compensatory Models) فترى أن قدرات الفرد تجتمع معاً للاستجابة على فقرة ما مقدمة للفرد، حيث يأخذ هذا التفاعل من سمة ما موجودة لدية بشكل مرتفع ليُعوضّ النقص في قدرته في سمة أخرى موجودة لديه (DeAyala, 1993).

أي حدوث تفاعل بين السمات الكامنة المتعددة لدى الفرد، بحيث أن نقص احدها يمكن أن يُعوض بقدراته الأخرى المرتفعة، أي أن القدرة على احد الأبعاد يمكن أن تُعوض القدرة المنخفضة لدى الفرد على بعد أخر، من حيث احتمال التوصل إلى استجابة صحيحة على الفقرة، والنموذج التالي يمثل النماذج التعويضية (علام، 2005).

$$P(\chi_i = 1) = \left(1 + \exp\left(-\sum_{k=1}^{m} \alpha_{ik}\left(\theta_k - \beta_{ik}\right)\right)\right)^{-1} \quad \text{..............(3)}$$

حيث أن:

$P(\chi_i = 1)$ احتمال اجابة المفحوص X على الفقرة i

a_{ik} تمثل معلمة التميز للفقرة i على البعد k

θ_k تمثل معلمة القدرة **θ** على البعد k

β_{ik} تمثل معلمة الصعوبة للفقرة i على البعد k

في نماذج الاستجابة للفقرة متعددة الأبعاد (MIRT) يحتاج الفرد إلى أكثر من قدرة للإجابة عن الفقرة ضمن هذه النماذج، حيث أن متطلبات تطبيقها لتقدير معالم كل من القدرة والفقرة تعتبر كثيرة، لذلك تعتبر هذه النماذج الأقل شيوعاً واستخداماً مقارنة بأحادية البعد (Capar, 2000).

وسيتم التطرق إلى أنواع من نماذج نظرية الاستجابة للفقرة متعددة الأبعاد الاستكشافية أحادية المعَلمة (نموذج راش، 1PLM)، وثنائية المعَلمة (2PLM)، وثلاثية المعَلمة (3PLM)، للبيانات ثنائية التدريج، وهي كالتالي:

أ. النموذج الأحادي، نموذج راش متعدد الأبعاد Multidimensional Rasch Model

قام ماكنلي وريكاس (Mckinley and Reckase, 1983) بتوضيح نموذج راش متعدد الأبعاد من خلال إيجاد احتمال الحصول على إجابة صحيحة للفرد على فقرة ما من خلال أخذ قيم مركبة من سمات عدة بأوزان متساوية عن طريق المعادلة الرياضية التالية:

$$\mathrm{P}i(u=1\,|\,\theta_s,\delta_i)=\frac{\exp(\sum_m \theta_{sm}+\delta_i)}{1+\exp(\sum_m \theta_{sm}+\delta_i)}\quad\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots(4)$$

حيث أن :

θ_{sm} تمثل السمة الكامنة للفرد s على البعد m

δ_i تمثل مقطع السهولة للفقرة i

هذه المعادلة وعند مقارنتها بمعادلة نموذج راش البسيط نجد أنه تم استبدال θs في النموذج الأحادي البعد بمجموع سمتين لهما نفس الوزن، ولذا فعندما تتساوى الأبعاد المتعددة في الوزن في كل فقرة، فإن نموذج راش الأحادي هو الملائم للبيانات، إضافة إلى ذلك فإنه مع تساوي الأوزان لا يوجد نمط استجابات يشير إلى اختلاف موقع الفرد على الأبعاد المختلفة أو السمات، لذا لا يمكن تقدير مستويات السمة المختلفة بشكل منفصل، وبالتالي لا نستطيع تحديد النموذج.

أما ستكلمان (Stegelmann) فقد اقترح نموذج راش المتعدد الذي يستطيع تقدير المستويات المختلفة للسمة، مع وجود تقييد في هذا النموذج وهو أن صعوبة الفقرات يجب أن تكون متساوية، ولذلك لا يعتبر تطبيق هذا النموذج عملياً (Carl setzer, 2008).

ب. النموذج اللوجستي متعدد الأبعاد ثنائي المعَلمة Multidimensional Two parameter Model

يختلف هذا النموذج عن النموذج الأحادي كونه يضيف معلمة التمييز لكل فقرة من الفقرات على كل بعد من أبعادها، وتمثل احتمالية الوصول للإجابة الصحيحة بالصيغة الرياضية التي أشار لها (McKinley and Reckase,1983) كالتالي:

$$\mathrm{P}i(u=1|\theta_s,\delta_i,a_i)=\frac{\exp(\sum_m a_{im}\theta_{sm}+\delta_i)}{1+\exp(\sum_m a_{im}\theta_{sm}+\delta_i)} \quad ....(5)$$

حيث أن :

θ_{sm} تمثل السمة الكامنة للفرد s على البعد m

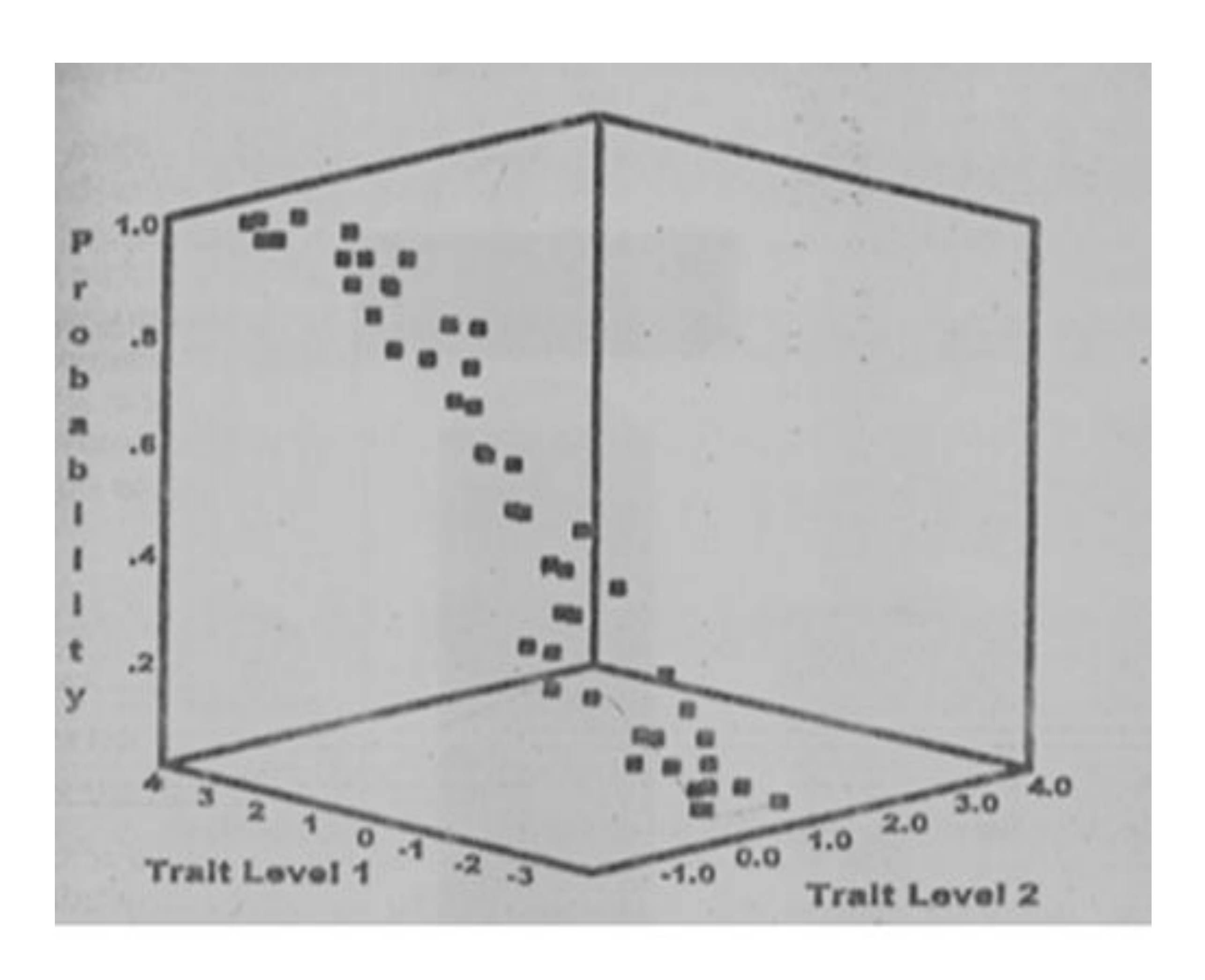
δ_i تمثل مقطع السهولة للفقرة i

a_{im} تمثل تمييز الفقرة I على البعد m

أي أن احتمال الاستجابة الصحيحة للفرد (S) على الفقرة، يمثل في المجموع الموزون لعدة سمات تقيسها الفقرة، فالتمييز الأعلى a_{im} يدل على السمة الأكثر أهمية للإجابة على الفقرة.

في هذه المعادلة فإن قدرة الفرد للإجابة عن الفقرة يمكن عكسها من خلال مجموعة من السمات الموزونة وليست سمة واحدة كما هي في المعادلة الأحادية السابقة، فكلما ارتفع على سبيل المثال تمييز الفقرة كلما أدى إلى زيادة أهمية السمة في نجاح الفقرة، ولقد وصف ريكاس (Rackase) كيف يمكن تحديد هذا النموذج في ظل الحدود الدنيا من القيود على المعالم مثل تثبيت متوسطات السمة وانحرافاتها المعيارية.

يبين الشكل (4) رسم بياني لنموذج ثلاثي الأبعاد لاحتمالية النجاح على الفقرة التي تقيس سمتين كامنتين، ويمكن ملاحظة أن الاختلافات الفردية في مستوى السمة الأولى هي الأكثر أهمية للنجاح على الفقرة؛ لأن سطح الاحتمالية يتزايد بشكل سريع مع تغير في مستوى السمة، وهذا يعكس قيمة التمييز الأعلى لمستوى السمة الأول في هذه الفقرة، والاختلافات الفردية في مستوى السمة الثانية لا تزال أيضاً مهمة لنجاح الفقرة، مع تأثير أقل على احتمالية نجاح الفقرة.



الشكل (4) النموذج ثنائي المعَلمة متعدد الأبعاد

ج. النموذج ثلاثي المعَلمة متعدد الأبعاد Multidimensional Three parameter Model،3PLM

يختلف هذا النموذج عن النموذج ثنائي المعَلمة من حيث عدد المعالم التي يحتويها، حيث يضيف النموذج الثلاثي معلمة التخمين (Guessing) (γ_i)،علماً أن طبيعة هذا النموذج قابلة للتجميع (Additive)، وذلك لأنه يمكن تعويض القدرة المنخفضة في بعد ما بالقدرة المرتفعة في بعد أخر من الأبعاد (Embretson and Reise, 2000).

الصيغة الرياضية لهذا النموذج تشبه الثنائي إلا انه يتم إضافة معلمة التخمين له حيث أن إحداثي احتمال الاستجابة يبدأ من نقطة أعلى من الصفر بناءاً على قيمة معلمة التخمين (γ_i)، وهي كالتالي:-

$$\mathrm{P}i(u=1\,|\,\theta_s,\delta_i,a_i,\gamma_i)=\gamma_i+(1-\gamma_i)\frac{\exp(\sum_m a_{im}\theta_{sm}+\delta_i)}{1+\exp(\sum_m a_{im}\theta_{sm}+\delta_i)}\quad\text{..............(6)}$$

θ_{sm} تمثل السمة الكامنة للفرد s على البعد m

δ_i تمثل مقطع السهولة للفقرة i

γ_i تمثل تخمين الفقرة I

a_{im} تمثل تمييز الفقرة I على البعد m

إن الرسم البياني لاحتمالية النموذج ثلاثي الأبعاد لهذا المعادلة ستكون مشابهة إلى حد كبير للشكل (4)، باستثناء أن سطح الاحتمالية لن يبدأ من سطح الأرض وستكون أعلى من الصفر لكل مستويات السمة المتجمعة.

ثانياً :ـ نماذج نظرية الاستجابة للفقرة متعددة الأبعاد التوكيدية Confirmatory Multidimensional IRT Models

هذه النماذج تتضمن أبعاداً محددة لتقدير المعالم وفقها، وبطريقة مماثلة للتحليل العاملي، فإن التحليل العاملي المؤكد يتضمن تحديد العلاقة بين الفقرات والسمات أو الأبعاد، أي عبارة عن نماذج رياضية تعمل على ربط الفقرات مع أبعادا محددة (Embretson and Reise, 2000).

تتطلب النماذج غير التعويضية التوكيدية (Confirmatory NonCompensatory Models) أن يكون لدى الفرد مستوى معين من كل قدرة، بحيث يكون كافياً للوصول إلى الاستجابة الصحيحة على الفقرة المقدمة له، وهذا بالتالي يعني أن أي نقص في القدرات لا يعوض بالقدرات الأخرى، حيث تناسب هذه النماذج الفقرات التي تتطلب عمليات مكوناتها مشتركة مع بعضها البعض.(DeAyala, 1993) **.**

ويعبر عن احتمالية الاستجابة الصحيحة في هذه النماذج باستخدام المعادلة الرياضية التالية:

$$P(\chi_i = 1) = \prod_{k=1}^{m} \left(1 + \exp(-\alpha_{ik}(\theta_k - \beta_{ik}))^{-1}\right)^{-1} \text{..............}(7)$$

حيث أن:

a_{ik} تمثل معلمة التميز للفقرة i على البعد k

θ_k تمثل معلمة القدرة **θ** على البعد k

β_{ik} تمثل معلمة الصعوبة للفقرة i على البعد k

ويشير الأدب إلى أن هناك عدد قليل ومحدود من هذه النماذج ولعل أهمها في الوقت الراهن النموذجين التاليين:

أ. النموذج المضاعف الثلاثي The Multiplicative Three Parameter Model

يعتبر هذا النموذج مماثل للنموذج ثلاثي المعَلم، إلا انه يندرج تحت هذه المجموعة من النماذج لان أي زيادة في القدرة على أي بعد من الأبعاد لا يعوض نقص القدرة في البعد الأخر(علام، 2005).

ويختلف هذا النموذج الذي اقترحته وايتلي (Whitely, 1980) عن النموذج التعويضي ثلاثي الأبعاد في أن الحدود الجبرية في صيغته الراضية هي حواصل ضرب ($\prod$)، أي أنها مضاعفة و ليست جمعية، والصيغة الرياضية التالية توضح ذلك:

$$P(x_{ij}=1\backslash\theta_j,d_i,\alpha_i,c_i)=c_i+(1-c_i)\prod_{k=1}^{m}\frac{\exp\left[\alpha_{ik}\left(\theta_{jk}-b_{ik}\right)\right]}{1+\exp\left[\alpha_{ik}\left(\theta_{jk}-b_{ik}\right)\right]}\text{..............(8)}$$

حيث ترمز :

θjk إلى السمة الكامنة للفرد j على البعد k

bik إلى صعوبة الفقرة i على البعد k

ci إلى تخمين الفقرة i

a_{ik} إلى تمييز الفقرة iعلى البعد k

$\prod$ إلى حواصل ضرب الحدود

الصيغة الرياضية لهذا النموذج تعتمد للفقرة (m) على الاستجابات الصحيحة لكل بعد من الأبعاد، وكلما زاد عدد الأبعاد للفقرة (m) يقترب الاحتمال من التخمين (ci)، ومن الملاحظ أن معلمة الصعوبة ومعلمة التميز موجودة لكل بعد من الأبعاد في هذا النموذج؛ وذلك لان المقدار الكلي لاحتمال الاستجابة على الفقرة يكون محدود بأقل مقدار لاحتمال الاستجابة على أي بعد من الأبعاد، نظرا لعدم تعويض نقص القدرة في أحد الأبعاد بارتفاعها في الأبعاد الأخرى.

2. نموذج المكونات المتعددة و تعميماته Multicomponent Latent Trait Model (MLTM)

يسعى نموذج الأبعاد المتعددة للسمة الكامنة الذي أقترح من قبل اقترح وايتلي (Whitely,1980) لقياس عناصر العمليات المتعددة وراء الاستجابة على الفقرة التي تشتمل على مهمة معرفية مركبة، ويتم في هذا النموذج تقدير مستويات السمة الكامنة المقاسة، ومكونات صعوبات الفقرة، حيث يفترض هذا النموذج أن الاستجابة على الفقرة بالشكل الصحيح يعتمد على الاستجابة للمكونات المتعددة للمهمة المعرفية التي تقيسها بالشكل الصحيح، لذا فإن نموذج (MLTM) يحدد احتمالية استجابة الفرد (j) الصحيحة على الفقرة (i)، أي إن(Xij) يمثل حاصل ضرب احتمال الاستجابة الصحيحة على كل بعد من الأبعاد المتعددة التي تمثلها الفقرة (i)، ويرمز الرمز (m) إلى عدد الأبعاد، والصيغة الرياضية الخاصة في هذا النموذج والتي عرضها (Embretson and Reise, 2000) كالتالي :

$$\mathrm{P}(X_{ijm}=1\backslash\theta_m,B_i=\prod_{k=1}^{m}\frac{\exp\left(\theta_{jm}-B_{im}\right)}{1+\exp\left(\theta_{jm}-B_{im}\right)}..............(9)$$

حيث ترمز :

θ_m إلى مستويات القدرة لدى الفرد j في الأبعاد التي عددها m

B_i إلى صعوبة الفقرة i في الأبعاد التي عددها m

θ_{jm} إلى مستوى القدرة لدى الفرد j في احد الأبعاد m

B_{im} إلى صعوبة الفقرة i في احد الأبعاد m

كما عملت امبرتسون على إضافة معلم التخمين في نموذج أخر مشتق من هذا النموذج، و اقترحت تعميما لنموذج المكونات المتعددة (The General Multicomponent Latent Trait Model (GMLTM))، اعتبرت من خلاله إن صعوبة الفقرة تعتمد على مكوناتها بالدرجة

الأولى، ومن ثم على عوامل أخرى تتعلق بالمثيرات التي تشتمل عليها هذه المكونات، حيث تساهم هذه العوامل بأوزان مختلفة في صعوبة الفقرة.

ثانياً : الدراسات ذات الصلة

دراسات تناولت النماذج متعددة الأبعاد

قام براكن وبانش وكيث وكيث (Bracken, Bunch, Keith and Keith, 2000) بإجراء دراسة هدفت إلى تحليل العوامل التي تحتويها خمسة من مقاييس مفهوم الذات متعددة الأبعاد وهي مقياس كوبر سميث، ومقياس مفهوم الذات متعدد الأبعاد، ومقياس بيرس-هاريس لمفهوم الذات، ومؤشر تقدير الذات، ومقياس تينيسي لمفهوم الذات، وتكونت عينة الدراسة من (221) طالب وطالبة من الصف الخامس إلى الصف الثامن، موزعين حسب الجنس (102 ذكور، 119 إناث)، منهم (58) طالبا من الصف الخامس، و (64) في الصف السادس، (41) في الصف السابع، و(58) في الصف الثامن، وكانت العينة ممثلة للعرق حيث تكونت من 179 طالب (ابيض) من الولايات المتحدة الأميركية، و(41) طالب أمريكي من أصل أفريقي، وطالب واحد من أصل آخر، وأسفرت النتائج إلى أن مفهوم الذات مفهوم هرمي يتكون من عامل عام، وستة عوامل رئيسية قوية، وهي العامل الإجتماعي، والأكاديمي، والكفاءة، والأسرة، والمظهر، وهذا يتفق مع النموذج النظري المقترح.

وقام سبنسر (Spencer, 2004) بدراسة هدفت إلى تحري مدى فاعلية النماذج متعدد الأبعاد في نظرية الاستجابة للفقرة (MIRT) في العمل على كشف فضاء الأبعاد المتعددة والمترابطة، والعمل على إجراء مقارنة ما بين معالم الفقرات التي تم الحصول عليها من خلال نموذج الاستجابة للفقرة أحادي البعد وأحادي المعَلم، ونموذج الاستجابة للفقرة متعدد الأبعاد وأحادي المعَلم، عينة الدراسة بلغت (1000) فرداً، تم توليد بياناتهم من خلال برامج المحاكاة، وتم إيجاد معالم الصعوبة للفقرات ومعالم القدرة للأفراد، باستخدام النموذجين أحادي البعد ومتعدد الأبعاد، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن النموذج متعدد الأبعاد أكثر دقة في استخلاص معالم الصعوبة للفقرات والقدرة للأفراد للأبعاد المكونة، وكذلك الحال أيضاً بالنسبة للأبعاد الناتجة عن التحليل العاملي من الدرجة الثانية، وأشارت النتائج أيضاً ومن خلال إحصائيات المطابقة إلى أن النموذج أحادي البعد لم يكن حساساً بقدر عالي لبنية الفقرة متعددة الأبعاد، مما يدعو إلى ضرورة التأكد من افتراض أحادية البعد قبل استخدام النموذج أحادي البعد.

قامت جبارة (2007) بإجراء دراسة هدفت إلى بناء مقياس متعدد الأبعاد للشخصية والكشف عن عوامل الشخصية التي يتم قياسها باستخدام هذا المقياس، حيث تكونت العينة من (450) طالب وطالبة من كليات مختلفة في الجامعة الأردنية ،حيث قامت الباحثة ببناء المقياس، وتم تطبيقه على العينة المستهدفة ، وأظهرت نتائج التحليل العاملي وجود ثمانية عوامل، وقد تم حذف العامل الثامن لقلة عدد الفقرات المتشبعة عليه، وتأكدت الباحثة من ثبات المقياس التي قامت ببنائه من خلال معاملات الثبات المختلفة مثل معامل ثبات كرونباخ ألفا α، والتجزئة النصفية وتصحيح معاملات سيبرمان براون.

كما قامت الباحثة بإجراء التحليل التمييزي لاستجابات الأفراد على قيم القدرة باستخدام نظرية الاستجابة للفقرة، وأجرت أيضا تحليل التباين المتعدد المتغيرات للتعرف على فاعلية المقياس للكشف عن الفروق في التكوين الشخصي بين الكليات، حيث كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين طلبة الكليات من خلال الاستجابة على هذا المقياس، وكانت هذه الفروق في العاملين الأول "الاتزان و العقلانية " و السادس المتعلق بالسيطرة.

وفي دراسة قام بإجرائها حجازين (2007) هدفت إلى الكشف عن أثر تعدد الأبعاد على تقدير معالم الفقرات ثنائية التدريج ومتعددة التدريج ومعالم القدرة باستخدام برامج حاسوبية مختلفة، وقد تكوّنت عينة الدراسة من (758) طالباً وطالبةً للاستجابة على الفقرات ثنائية التدريج، بينما الفقرات متعددة التدريج فقد كانت العينة (692) طالب وطالبة من طلبة الصف الحادي عشر الفرع العلمي في الأردن الذي تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية العنقودية من مديريات التربية والتعليم لمنطقة عمان الأولى والثانية والرابعة، إضافة إلى مديرية التعليم الخاص في محافظة العاصمة، واستخدم الباحث ثلاث نماذج من نماذج نظرية الاستجابة للفقرة للحصول على تقديرات لمعالم الفقرات والقدرة، من خلال قيام الباحث ببناء أداة الدراسة والتأكد من خصائصها السيكومترية، وتم التوصل إلى أن استخدام نموذج إثناء التحليل لا يطابق البيانات ينتج عنه تقديرات للمعالم لا تعكس خصائص الفقرات أو الأفراد الحقيقية.

دراسات تناولت تقدير الذات

في دراسة قام بأجرائها سليمان (1992) هدفت إلى بناء مقياس تقدير الذات لدى عينة من طلبة المرحلة الابتدائية بدولة قطر، حيث بلغت عينة الدراسة (100) طالب وطالبة بواقع (50) طالب، و(50) طالبة، اختيرت من الصفين الخامس والسادس من مدارس مختلفة بشكل عشوائي، حيث قام الباحث ببناء المقياس بتدريج خماسي، وتم عرضه على محكمين، وتكون في صورته

النهائية من (37) فقرة، موزعة على ستة أبعاد، وهي (الاتجاهات الوالدية السالبة مقابل الموجبة كما يدركها الأبناء بواقع ثماني فقرات، تقدير المعَلم السالب لأداء الطفل بواقع أربع فقرات، التقدير الإيجابي للذات بواقع سبع فقرات، التقدير الإيجابي من قبل المعَلم بواقع أربع فقرات، العلاقات السالبة بين الأطفال بواقع أربع فقرات، تقدير الذات المتنوع بواقع خمس فقرات)، وتم التأكد من خصائصه السيكومترية حيث بلغ معامل ثباته باستخدام معادلة سبيرمان 0.81، أما من حيث صدقه فقد تم عرضه على المحكمين، وتم حساب الارتباط بين كل فقرة مع الدرجة الكلية، كما دلت النتائج إلى أن هنالك فرق في متوسط تقدير الذات لصالح الذكور.

أجرى الخطيب (2004) دراسة كان الهدف منها تطوير مقياس لقياس تقدير الذات يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، وقياس مستوى تقدير الذات لدى طلبة المدارس من المرحلة الأساسية العليا والمرحلة الثانوية في الأردن، حيث بلغت عينة التقنين التي تم اختيارها يشكل عشوائي (3918) طالب وطالبة مقسمين إلى (1461 طالب،1457 طالبة)، ضمن المدى العمري (13-17) سنة، وبحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية أظهرت النتائج متوسط الأداء على المقياس المطور يختلف باختلاف المرحلة العمرية للطلبة، حيث كانت متوسط الأداء للطلبة ضمن الفئة العمرية (17) سنة أعلى من المتوسط الأداء للفئة العمرية (15) سنة، كما كان متوسط الأداء للفئة العمرية (15) سنة أعلى من المتوسط الأداء للفئة العمرية (13) سنة، كما دلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية تعود للجنس في مستوى تقدير الذات، كما دلت على انعدام وجود اثر للتفاعل ما بين العمر والجنس.

قام أل مراد (2007) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى تقدير الذات لدى طالبات كلية التربية الرياضية في جامعة الموصل وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي على عينة مكونة من (10) طالبات، حيث استخدم مقياس روزنبيرج لتقدير الذات بعد أن قام بإجراءات الصدق والثبات والتأكد من صلاحية المقياس، وقد توصل الباحث من خلال استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الارتباط، الى إن الطالبات يتمتعن بتقدير ذات ايجابي، وان هناك علاقة دالة إحصائيا ما بين تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي.

وفي دراسة قام بها عربيات والزغول (2008) هدفت إلى الكشف عن مستوى تقدير الذات لدى طلبة جامعة مؤتة تبعاً لمتغير الجنس والتخصص والمستوى الدراسي، حيث تكونت عينة الدراسة من (662) مقسمين إلى (280 طالب، 382 طالبة)، منهم (250) طالب منذر، طبق عليهم أداة الدراسة التي تم إعدادها لقياس تقدير الذات لديهم، وذلك بعد أن تم رصد معدلاته التراكمية،

وتوصلت النتائج إلى وجود فروق في تقدير الذات بين الطلبة المنذرين والعاديين، كما تبين أن هنالك فروق في تقدير الذات تعزى للمستوى الدراسي، ولم يكن هنالك فروق في تقدير الذات تعزى للجنس أو التخصص الأكاديمي أو التفاعل بينهما، وأشارت النتائج أيضا إلى أن هنالك علاقة ارتباطيه داله إحصائيا بين التحصيل الأكاديمي وتقدير الذات.

وقام جرادات (2011) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة قدرة متغيرات مختلفة (الجنس، المستوى الدراسي، التحصيل، العلاقات الأسرية، حجم الأسرة) في التنبؤ بتقدير الذات، حيث تكونت عينة الدراسة من (820) طالب وطالبة، من الصف السابع الى الصف الحادي عشر، حيث تم استخدام مقياس روزنبيرج RSE، بعد التأكد من خصائصه السيكومترية، وتم تحليل البيانات وحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، وحساب الارتباط بين تقدير الذات والمتغيرات الأخرى، بالإضافة الى إجراء تحليل الانحدار المتعدد، وتوصلت النتائج الى أن متغير العلاقات الأسرية كان الأقوى في التنبؤ بتقدير الذات لدى الإناث مما هو لدى الذكور، وأن التحصيل كان الأقوى في التنبؤ بتقدير الذات لدى الذكور مما هو لدى الإناث، كما تبين أن العلاقات الأسرية لها إسهام كبير في تقدير الذات لجميع المراهقين في جميع أنواع الأسر.

وفي دراسة قام بها عبد الوهاب (2011) هدفت إلى دراسة أبعاد تقدير الذات المنبئة بالعنف بمحافظة قنا، حيث شملت عينة الدراسة (400) طالب وطالبة، موزعين إلى (200 ذكور، 200، إناث)، من طلبة المرحلة الثانوية، وتم تطبيق مقياس لبروس آرهير على العينة، بعد التأكد من خصائصه السيكومترية، وتوصلت النتائج إلى أنه لا فروق في مستوى تقدير الذات تعزى للجنس، وكشفت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين أبعاد تقدير الذات (العائلي، المدرسي، الرفاقي) والعنف، كما كشفت النتائج أن أكثر الأبعاد إسهاما في التنبؤ بالسلوك العنيف هو بعد تقدير الذات العائلي، يليه المدرسي.

قامت ساروفم (Sarouphim, 2011) من الجامعة اللبنانية الأميركية بدراسة على الطلبة الموهوبين والعاديين من فئة المراهقين في لبنان، بهدف التعرف على الفروق بين الجنسين في تقدير الذات ومفهوم الذات بين الموهوبين وغير الموهوبين، على عينة من الأفراد عددها (224) فرد، موزعين إلى (110 ذكور، 132 إناث)، منهم (68 موهوبين، 174 غير موهوبين)، حيث استخدم في هذه الدراسة عدة أدوات، وهي مقياس بيرس- هاريس (Piers-Harris)، ومقياس مفهوم الذات(SCS)، ومقياس روزنبيرج لتقدير الذات (RSE)، حيث أسفرت نتائج الدراسة من خلال تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، عن ارتفاع معدل تقدير الذات

ومفهوم الذات بين الطلبة الذكور، ممن هم في متوسط عمر(14) سنة، كما بينت النتائج انخفاض هذا التقدير لدى الإناث، مما يؤدي إلى شعورهن بالإحباط بالنسبة لأسرهن.

وأجرى عيّاش وعلم الدين (Ayyash and Alamuddin, 2007) دراسة في لبنان على الموهوبين في المدارس ذات المنهاج العالي، على عينة تكونت من (685) فرد من الفئة العمرية (17 – 24) سنة، ومن خلال تطبيق مقياس روزنبيرج لتقدير الذات (RSE)، أظهرت النتائج أن الطلبة الذكور من المراهقين يتمتعون بتقدير ذات عالي وكذلك مفهوم الذات، إما بالنسبة للإناث فقد اظهرن تقدير ذات منخفض داخل أسرهن.

كما اجري فايل وهافين وتشروكي (Vialle, Heaven and Ciarrochi, 2005) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية على الطلبة من الموهوبين والعاديين، حيث تكونت عينة الدراسة من (71) فرد، (30) من الذكور و(41) إناث، حيث استخدم الباحثين مقياس روزنبيرج لتقدير الذات (RSE) بعد التأكد من صدق وثبات المقياس، حيث كان معامل الثبات بالإعادة له يتراوح بين (0.80 – 0.82)، كما تم الحصول على نتائج التحصيل من خلال معدلات الطلبة في نهاية العام، حيث أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بتقدير الذات انه لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية في تقدير الذات لدى الموهوبين والعاديين من الطلبة، كما انه لا توجد علاقة ما بين تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الموهوبين.

كما أجرت ليو وود وكلونيس روس (Lea-Wood and Clunies-Ross, 1995) دراسة كان من ضمن أهدافها مقارنة بين طالبات الموهوبات وغير موهوبات من المراهقات في المدارس الأسترالية من حيث التقدير الذاتي على عينة مكونة من (158) من المراهقات، (81 موهوبات، و77 غير موهوبات)، من المستويات مختلفة من مرحلة ما بعد الابتدائي في مدارس أستراليا، ودلت النتائج على إن الطالبات الموهوبات لديهن تقدير ذات ادني من العاديات في كل من التقدير الذاتي العام وتقدير الذات الإجتماعي، وأن الفروق في تقدير الذات كانت مرتبطة بسنة المستوى .

وأجرى كل من مدجت وراين وآدمز وكورفال سميث (Midgett, Ryan, Adams, and Corville-smith, 2002) دراسة هدفت إلى تحرى العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة، حيث كانت عينة الدراسة المكونة من (316) طالب مقسمين إلى (164) طالب من الصف الرابع، و(152) طالب من الصف السابع الأساسي، النتائج أشارت إلى وجود علاقة داله

إحصائيا ما بين تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لصالح الطلبة الأعلى تحصيلاً، حيث تبين أن الطلبة ذوي تقدير الذات المرتفع هم ممن يتمتعون بتحصيل أكاديمي مرتفع.

وفي دراسة قام بإجرائها كل من من زانغ وزهاو ويو (Zhang, Zhao and You, 2009) هدفت إلى تحري العلاقة ما بين تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة منخفضو التحصيل، حيث كانت عينة الدراسة مكونة من (76) طالب ممن هم منخفضو التحصيل، والتي تم اختيارها بشكل عشوائي من (5) مدارس ثانوية مختلفة في الصين، استخدم الباحثون مقياس روزنبيرج لتقدير الذات (RSE)، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن تقدير الذات لدى الطلبة منخفضو التحصيل المنضبطون في المدرسة كان أفضل من الطلبة منخفضو التحصيل غير المنضبطون ممن لديهم مشاكل سلوكية داخل المدرسة.

دراسات تناولت تقدير الذات باستخدام نماذج متعددة الأبعاد

قامت جروس (Gross, 1997) بإجراء دراسة طولية هدفت إلى معرفة مستوى التغير في تقدير الذات لدى الطلبة خلال المرحلة الثانوية، حيث كانت عينة الدراسة مكونة من (2000) طالب و طالبة من فئة الموهوبين والمتفوقين من مدارس خاصة بالموهوبين و أخرى شاملة من مقاطعة ويلز الجنوبية في استراليا، حيث طبق مقياس تقدير الذات متعدد الأبعاد الذي يحتوي على الأبعاد المختلفة الأكاديمي، العائلي، الإجتماعي، العام، بشكل متكرر على أفراد العينة بهدف قياس التغيرات في مستوى تقدير الذات لديهم، النتائج أشارت إلى أنّ الطلبة الموهوبين لديهم تقدير ذات أعلى من الطلبة المتفوقين الذين ينتمون إلى المدارس الشاملة على جميع أبعاد تقدير الذات، و في كل المرات التي طبق فيها المقياس خلال الأوقات المختلفة من العام الدراسي.

وقامت باستر (Pastor, 2002) في جامعة (James Madison) في الولايات المتحدة الأميركية، بدراسة أستخدمت فيها نموذج نظرية الاستجابة للفقرة متعدد المستويات، على عينة مكونة من (905) فرد، من كلا الجنسين ذكوراً وإناثاً، بواقع (454) ذكر، و(451) أنثى، موزعين على (13) منطقة جغرافية عبر الولايات المتحدة الأميركية، وقد تم دراسة تقدير الذات كمتغير تابع على مستويات المتغيرات الثلاث التالية : الجنس، العمر، المنطقة.

استخدمت الباحثة مقياس (CFSEI-3) من خلال أخذ بعض الأبعاد المكونة له، وهي بعد تقدير الذات العام (GSE)، إضافة إلى بعد تقدير الذات الأكاديمي (ASE)؛ وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج التحليل (HLM 5) القائم على نماذج التحليلات الهرمية (HGLM) لتقدير معالم نماذج

نظرية الاستجابة للفقرة متعددة المستويات، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتقدير الذات الأكاديمي بين الذكور والإناث لصالح الإناث، حيث كانت نسبة الإناث أعلى من الذكور على جميع المواقع، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلاله إحصائية بانخفاض تقدير الذات الأكاديمي كلما زاد العمر من (12 – 18) سنة؛ وقد أوصت الباحثة باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة متعددة المستويات في الدراسات المعقدة، وذلك كونها قادرة على توضيح المتغيرات وربطها معاً.

وأجرى أتشينيز ومدكانا وكرونك (Ntshangase, Mdikana and Cronk, 2008) دراسة هدفت إلى إجراء مقارنة في تقدير الذات لدى الطلبة المراهقون الذين يعانون من صعوبات تعلم (LD) والطلبة المراهقون العاديين، حيث تكونت عينة الدراسة في شكلها النهائي من (29) مراهق، تتراوح أعمارهم ما بين (16) و (18) عاماً، منهم (14) طالب تم تشخيصهم على أنهم يعانون من صعوبات تعلم حيث كانوا يتعلمون في مدارس خاصة ثم انتقلوا إلى مدارس العاديين، قبل سنتان من إجراء هذه الدراسة، و(15) من الطلبة العاديين، وتم استخدام مقياس (CFSEI-3) النسخة الثالثة، وتوصلت الدراسة إلى انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين من المشاركين في تقدير الذات على مقياس (CFSEI-3) بجميع أبعاده الفرعية المكونة للاختبار من خلال إجراء التحليل الإحصائي للعينات المستقلة، وأوصت الدراسة بفكرة إدراج الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم في المدارس العادية واعتبارها قضية من قضايا التعليم الدولية المهمة.

كما أجرى كل من رياز وثروت وهينا ورياز (Riaz, Sarwat, Hina, and Riaz, 2013) دراسة هدفت إلى التحقق من دور الجنس في تحقيق مستوى معين من تقدير الذات لدى الفرد المراهق في باكستان، في المدى العمري الذي يقع بين (13) و(18) عاماً، حيث تم اختيار عينة الدراسة بشكل عشوائي من المدارس والكليات في دولة الباكستان، وكانت العينة مكونة من (512) مدرسة وكليه تشمل الجنسين (273 ذكور، 239 إناث)، حيث استخدم مقياس تقدير الذات المتحرر ثقافيا CFSEI-3 كأداة لهذه الدراسة، المقنن للبيئة الباكستانية، وتم استخرج الإحصائي (T) من خلال تحليل البيانات التي تم الحصول عليها، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين عند مستوى دلالة ألفا (0.01) في كل من البعد الشخصي (T= 4.51)، والبعد الإجتماعي (T= 2.53)، والبعد الأكاديمي (T= -5.811)، بينما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في البعد العائلي (T=-.369) والبعد العام (T=0.082)، وتقدير الذات العالمي (T= -0.473)، عند درجة حرية (510)، كما وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تقدير الذات الأكاديمي أعلى لدى الإناث منه لدى الذكور، حيث يرى البعض إلى إن الناس يرسموا تقدير الذات لدى الأفراد

حسب سن البلوغ في بعض المناطق، وأشارت إلى وجود هذا الرأي حيث يختلف الأداء الفعلي للذكور عن الإناث في تلك المناطق، وعليه فان مجالات تقدير الذات والتي هي موجهه نحو الأداء هي أكثر عرضة لعكس الفروق بين الجنسين.

التعقيب على الدراسات ذات الصلة

من خلال استعراض الدراسات والبحوث السابقة التي أجريت في هذا الموضوع، والتي استخدم بعضها النماذج الكلاسيكية أو النماذج أحادية البعد في أماكن مختلفة من العالم، والتي توصلت نتائج بعضها إلى وجود فروق في تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، بوجود متغيرات أخرى مختلفة مثل التحصيل، والمستوى الدراسي، الوضع الإجتماعي، ومتغيرات ديمغرافية متنوعة (Sarouphim, 2011, Ayyash and Alamuddin, 2007, Pastor, 2002 وسليمان، 1992)

في حين توصلت أخرى في ذات السياق الى انه لا فرق في تقدير الذات يعزى لمتغير الجنس (عبد الوهاب، 2011، عربيات والزغول، 2008، الخطيب، 2004)، في الجانب الأخر أكدت بعض الدراسات وجود علاقة ارتباطيه داله بين تقدير الذات والتحصيل (آل مراد، 2007، عربيات والزغول، 2008 ,Midgett et al, 2002, Vialle et al, 2005)، وان التحصيل يعد من أقوى المتغيرات التي تتنبأ بتقدير الذات لدى الذكور (جرادات، 2011)، كما أشار الى الدور بالغ الأهمية التي تلعبه العلاقات الأسرية في تقدير الذات.

في حين أن الدراسات التي استخدمت نماذج متعددة الأبعاد في موضوعها (جباره، 2007، حجازين، 2007، Spencer, 2004)، دعمت فكرة استخدام هذه النماذج؛ وذلك لأنها اكثر دقة في استخلاص معالم الفقرات، وقدرات الأفراد على الأبعاد المختلفة، وتوصلت الدراسات التي تناولت سمة تقدير الذات باستخدام مقياس متعدد الأبعاد (Riaz et al, 2013, pastor, 2002)، الى أن تقدير الذات الأكاديمي كان لصالح الإناث مقارنة بالذكور، وان لا فرق في تقدير الذات بين الطلبة الموهوبين والعاديين (Gross, 1997)، وكذلك الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم (Ntshangase et al, 2008)، وباعتبار أن مفهوم الذات مفهوم هرمي يستند الى عدد من الأبعاد (Bracken et al, 2000)، يفضل استخدام النماذج متعددة الأبعاد في بناء المقاييس التي تسهم في الكشف عنه.

وبعد الاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث ذات الصلة بموضوع الدراسة، والتي أجريت في العقد الأخير من القرن المنصرم، وبداية العقد الجديد من هذا القرن، والتي لم يستوقف الباحث

أي دراسة منها تناولت مشكلة الدراسة محلياً، والتي لبناء مقياس متعدد الأبعاد في تقدير الذات، نظراً لقلة وجود مقاييس متعددة الأبعاد تؤام البيئة المحلية، ولحسم الجدل في اختلاف نتائج الدراسات حول مستويات سمة تقدير الذات تبعا لمتغيرات مختلفة مثل الجنس، الوضع الإجتماعي، المستوى الدراسي، العمر، التخصص، مكان الإقامة، جاءت هذه الدراسة في ذات السياق لدراسة هذه السمة _التي تعتبر من أهم سمات الشخصية في الوقت الحاضر_ لدى الأفراد من خلال استخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة، التي لم يتم العمل عليها لدراسة هذا الموضوع في عالمنا العربي في حدود علم الباحث، وقد استفاد الباحث من الجهود السابقة في تحديد مشكلة الدراسة وصياغة أسئلتها، وتفسيرها.

الفصل الثالث

الطريقة والاجراءات

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- أداة الدراسة
- اجراءات الدراسة
- المعالجات الإحصائية المستخدمة

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل الطريقة والاجراءات التي اتبعت في أجراء هذه الدراسة، حيث يقدم وصفاً لمنهج الدراسة، ووصفاً لمجتمع الدراسة، ويصف طريقة اختيار العينة، والاجراءات التي تم اتباعها للتأكد من الخصائص السيكومترية لاداة الدراسة، كما يتضمن وصف للمعالجات الاحصائية التي تم استخدامها.

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي التطوّري في هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الأساسية العليا والمرحلة الثانوية (من الصف السابع إلى الصف الثاني عشر) المسجلين في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية والبالغ عددهم (553485) طالباً وطالبة حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم لعام 2014-2015م، موزعين كما في الجدول (1) الذي يبين أعداد الطلبة، وتوزيعهم على الصفوف، حسب الجنس في مجتمع الدراسة.

جدول (1)
مجتمع الدراسة

النوع الإجتماعي / الصف	الذكور	الإناث	المجموع
السابع	47651	52487	100138
الثامن	47446	50571	98017
التاسع	48030	50795	98825
العاشر	46299	48441	94740
الأولثانوي أكاديمي	36467	47313	83780
الثاني ثانوي أكاديمي	33662	44323	77985
المجموع	259555	293930	553485

عينة الدراسة

لاغراض القيام بانجاز هذه الدراسة التي تهدف الى استخدام نموذج نظرية الاستجابة للفقرة متعدد الأبعاد في بناء مقياس تقدير الذات، فقد تم استخدام ثلاث عينات مختلفة وهي:

أ- **العينة الاستطلاعية**

تم التطبيق على عينة استطلاعية صغيرة من مجتمع الدراسة مكونة من (45) طالب وطالبة، (24 طالب، 21 طالبة)، بهدف بيان وضوح التعليمات، ووضوح الفقرات للمفحوصين، والإجابة على تساؤلات المفحوصين، وتحديد الوقت اللازم للإجابة على المقياس، إضافة إلى الكشف عن الصعوبات التي ترافق عملية التطبيق؛ لتجنبها في التطبيق الثاني، ووضع الحلول المناسبة لها، ومعرفة جميع الجوانب المتعلقة بعملية التطبيق.

وبعد أن تم تجميع الطلبة المراد تطبيق العينة الاستطلاعية عليهم في مكان واحد ووقت واحد، حيث جرى توضيح التعليمات الخاصة بالمقياس للطلبة المستجيبين بشكل جماعي، وتبين وجود غموض في بعض المفردات المستخدمة في صياغة بعض الفقرات لدى الطلبة، وقد تم توضيحها لهم، وقد استغرق زمن الاستجابة على المقياس ما متوسطه (30) دقيقة.

ب- **العينة التجريبية**

تم التطبيق على العينة التجربيه بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية للأداة (الصدق والثبات)، وخصائص الفقرات (الصعوبة والتمييز)، حيث تم اختيار عينة مكونة من (432) فرداً، كما هو موضح في الجدول (2).

جدول (2)

العينة التجريبية موزعة حسب مستوى الصف والنوع الإجتماعي

الصف / الجنس	الذكور	الإناث	الكلي
السابع	38	34	72
الثامن	33	38	71
التاسع	40	35	75
العاشر	53	50	103
الأول ثانوي	31	32	63
الثاني ثانوي	23	25	48
المجموع	218	214	432

ج- عينة التطبيق النهائي

تكوّنت عينة الدراسة من (1008) طالباً وطالبة، من طلبة المرحلة الأساسية العليا والثانوية في مدارس وزارة التربية والتعليم، والتي تم اختيارها باستخدام طريقة العينة العشوائية العنقودية، حيث تم تقسيم المملكة إلى ثلاث مناطق جغرافية (شمال، وسط، جنوب)، بحسب التقسيم الإداري للمملكة، وتم اختيار مديرية تربية واحدة من كل إقليم بشكل عشوائي، حيث وقع الاختيار على مديرية تربية وتعليم أربد الاولى لتمثل إقليم الشمال، ومديرية تربية وتعليم لواء ماركا لتمثل إقليم الوسط، كما وقع الاختيار على مديرية تربية وتعليم البادية الجنوبية لتمثل إقليم الجنوب، ومن ثم تبعها اختيار مدارس الذكور والإناث من المديرية التي وقع عليها الاختيار بحسب الجداول المتوفرة في تلك المديرية، من المدارس التي تتواجد فيها الصفوف المستهدفة بالطريقة العشوائية، ثم بعد ذلك اختيار الشعب من المدرسة عشوائياً من خلال الجداول المتوفرة في تلك المدرسة، كما هو موضح في الجدول (3) علماً بأن هذه الاعداد تمثل عدد الاوراق التي تم توزيعها دون استثناء الاوراق غير مكتملة الاستجابة.

جدول (3)

عينة الدراسة موزعه حسب الصف والجنس والمنطقة الجغرافية

الإقليم / الصف	إقليم الشمال		إقليم الوسط		إقليم الجنوب		المجموع
	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	
السابع	27	29	30	30	24	28	168
الثامن	27	30	28	29	26	29	169
التاسع	29	28	29	30	28	30	174
العاشر	30	30	30	29	25	27	171
الأول ثانوي	25	28	29	30	27	29	168
الثاني ثانوي	28	27	29	27	24	23	158
المجموع	166	172	175	175	154	166	1008

أداة الدراسة

بعد الاطلاع على الأدب النظري والمقاييس والدراسات ذات الصلة التي أعدت لقياس سمة تقدير الذات، مثل مقياس روزنبيرج لتقدير الذات Rosenberg Self Esteem (RSE)، ومقياس تقدير الذات المتحرر ثقافياً بنسختيه الثانية والثالثة Culture Free Self-Esteem Inventories(CFSEI)، ومقياس كوبر سميث لتقدير الذات (CSE) Coopersmith self-esteem inventory، ومقياس State Self-Esteem Scale (SSES)، ومقياس Revised Janis–Field Feelings of Inadequacy (JFS)، ومقياس تقدير الذات الجماعي Collective Self-Esteem Scale (CSES)، ومقياس Hare Self- Esteem Scale (HSES)، ومقياس بورنيت Burnett Self Scale (BSS)، واختبار The Self-Perception Profile for Adolescents (SPPA)، ومقياس بريس هاريس piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS)، ولأغراض القيام بهذه الدراسة قام الباحث بالاستعانة والاسترشاد بالأدوات والمقاييس المختلفة التي أعدت سابقا في بناء أداة الدراسة التي تهدف لتحقيق أهداف الدراسة الحالية،وذلك وفق الإجراءات والخطوات الآتية:

1- تحديد الغرض من المقياس، وهو قياس مستوى تقدير الذات لدى الأفراد ممن تتراوح أعمارهم ما بين (13 –18) سنة.

2- مراجعة المقاييس التي تم عرضها سابقاً، وتحليل الأبعاد التي احتواها كل من منها، مع دمج الأبعاد المتشابهة، للوصول إلى أداة شاملة لهذه السمة، ويوضّح الملحق (1) المقاييس والاختبارات التي تم الرجوع لها، وتحليل ابعادها وفقراتها.

3- استنباط الأبعاد التي يحتويها المقياس، وتحديدها حيث تم تحديدها بستة أبعاد وهي بعد تقدير الذات الأكاديمي، وبعد تقدير الذات العائلي، وبعد تقدير الذات الإجتماعي، وبعد تقدير الذات الشخصي، وبعد تقدير الذات الرفاقي، وبعد تقدير الذات العام، وتم تعريف كل بعد من هذه الأبعاد إجرائيا كما هو آتٍ :

البعد الأول : تقدير الذات الأكاديمي Academic Self Esteem

يقوم هذا البعد بقياس تقدير الذات الأكاديمي والعقلي المناسب للفرد، حيث يُجيب عن توقعات الأفراد وقدراتهم واتجاهاتهم وقيمّهم المرتبطة بالجوانب المدرسية والأكاديمية.

البعد الثاني : تقدير الذات الشخصي Personal Self Esteem

يقوم هذا البعد بقياس مدى ردود أفعال الأفراد تجاه أنفسهم، ومدى شعور الفرد بقيمة نفسه واهميتها.

البعد الثالث : تقدير الذات الإجتماعي Social Self Esteem

يسعى هذا البعد لقياس تقدير الذات ما بين مجموعات من الأفراد واقرأنهم ضمن إطار المجتمع، ومعرفة توقعات الفرد حول اتجاهاته وقيمّه واهتماماته وتفاعله مع اقرأنه خارج نطاق العائلة وضمن مجتمعه.

البعد الرابع : تقدير الذات العائلي Family Self Esteem

يقيس هذا البعد تقدير الذات ضمن إطار العائلة أو البيت، ويقيس توقعات الشخص نحو نفسه ضمن العائلة من حيث قدراته واهتماماته وقيمّه وتفاعل هذه مع إفراد العائلة.

البعد الخامس : تقدير الذات الرفاقي Comrades Self Esteem

يهتم هذا البعد بقياس تقدير الفرد لذاته من خلال سلوك رفاقه وأصدقائه تجاهه.

البعد السادس : تقدير الذات العام General Self Esteem

يسعى هذا البعد إلى قياس مدى توقعات الفرد نحو نفسه كفرد أو كانسان، إن هذا البعد يسأل عن الحالة العاطفية والجسمانية والنجاح والفشل والقبول من الأفراد الآخرين.

4- بناء الفقرات و صياغتها بحيث تمثل الفقرة البُعد الذي تندرج تحته، وذلك من خلال النظر إلى السلوكات التي يمكن للفرد ممارستها أو الشعور بها، من خلال مواقف مختلفة يواجهه بشكل يومي، وقد تم صياغتها على شكل عبارات ومواقف يمكن أن يتعرض لها الفرد في مثل هذه المرحلة العمرية، الفقرات صِيغت على مقياس ثنائي التدريج (Dichotomouse)، وكانت الاستجابة عليها بنعم أو لا، وذلك لكل بعد من الأبعاد المختلفة، بحيث يجيب الطالب على الفقرة بما يتوافق مع سلوكه أو شعوره تجاه هذا الموقف، أو يرى أنها الأقرب له، وعند البدء بكتابة هذه الفقرات كان لا بد من مراعاة عدد من المعايير التي تتعلق بمثل هذا النوع من الفقرات (عودة، 2005)، وهي :

- استخدام لغة سهلة وواضحة لجميع الأفراد المستجيبين.
- صياغة الفقرة بلغة الحاضر.
- الابتعاد عن الفقرة التي تحصد موافقة أو معارضة معظم الأفراد.
- الابتعاد عن صياغة الفقرة على شكل حقيقة.
- الابتعاد عن الفقرة التي تحمل في معناها أكثر من معنى.
- الابتعاد عن وجود النفي المركب في الفقرات.
- جعل الفقرات مستقلة عن بعضها البعض.
- صياغة الفقرات بالاتجاه الايجابي ما أمكن.
- تغطية البعد الذي يتم قياسه بما يناسبه من الفقرات.

5- عرض فقرات المقياس مع أبعادها المختلفة على محكمين متخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم، والإرشاد والتربية الخاصة، والواردة اسماؤهم وتخصصاتهم في الملحق (2) لبيان مدى ملائمة الفقرات وانسجامها للأبعاد التي تندرج تحتها، ومدى وضوح هذه الفقرات من حيث دقة صياغتها اللغوية، ودقة قياسها لما وضعت لأجله، ومدى ملائمتها للفئة العمرية المستهدفة، كما هو موضح في الملحق (3).

6- تم التعديل بناءاً على ملاحظات المحكمين وارآئهم، حيث تم تقليص عدد الأبعاد المكّون للأداة من خلال الدمج من ستة أبعاد إلى خمسة أبعاد، بالإضافة إلى دمج الفقرات المتشابهة والمتداخلة، حيث تم تقليص عدد فقرات المقياس بصورته الأولية من (82) فقرة، إلى (61) فقرات موزعة على خمسة أبعاد، لأغراض التجريب كما هو موضح في الملحق (4).

إجراءات الدراسة

لأغراض القيام بتطبيق هذه الأداة على العينة التي تم تحديدها تم القيام بما هو آتٍ :

- تم اخذ موافقة وزارة التربية والتعليم على القيام بهذه الدراسة في المدارس التابعة لها من خلال مخاطبتها من قبل إدارة الجامعة وذلك من اجل تسهيل مهمة تطبيق المقياس، حيث قامت الوزارة بدورها بابلاغ مديريات التربية والتعليم المعنية وهي مديرية التربية و التعليم لمنطقة اربد الاولى، ومديرية التربية والتعليم للواء ماركا، ومديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية، ثم تم تبليغ المدارس التابعة لكل مديرية والتي وقع عليها الاختيار كعينة للدراسة، والملحق (5) يحتوي كتب تسهيل المهمة التي تم الحصول عليها من أدارة الجامعة الاردنية، ومن وزارة التربية والتعليم، ومن مديريات التربية والتعليم في المناطق التي تم اعتمادها عينة للدراسة.
- تم تطبيق الأداة بالصورة التي تم التوصل إليها بعد التحكيم كما في الملحق (4)، لأغراض استخراج الخصائص السيكومترية للأداة على مرحلتين، العينة الاستطلاعية، والعينة التجريبية (Thorndike, 1971).

وبعد أجراء عملية التطبيق تم تصحيح الاداة، وادخال الاستجابات على شكل (نعم ، لا) الى الحاسوب من خلال استخدام برمجية (Excel)، ثم نقل الاستجابات إلى برنامج التحليل الإحصائي المستخدم، وتم إجراء التحليل اللازم، حيث تم القيام بالتأكد من الخصائص السيكومترية للأداة، ومدى مطابقة البيانات للنموذج ثنائي المعَلمة متعدد الأبعاد، كما هو آتٍ :

أولا : الصدق Validity

تم التحقق من صدق المقياس من خلال طرق عدة وهي صدق المحتوى، والصدق المرتبط بالمحك، بالإضافة إلى صدق البناء، وفيما يلي عرض لهذه الطرق:

- **صدق المحتوى Content Validity**

للقيام بهذا النوع من الصدق للمقياس الذي تم بناؤه، فقد تم القيام بمراجعة الأدب النظري والدراسات ذات الصلة بهذا الموضوع، بالإضافة إلى مراجعة العديد من الاختبارات التي تسعى إلى قياس مستوى تقدير الذات، والواردة – كما أشرنا سابقا - في الملحق رقم (1)، والتي تم تحليل أبعادها، مع دمج الأبعاد التي تقترب من بعضها البعض في محتواها، للوصول إلى بناء أداة شاملة، حيث تم عرض فقرات المقياس بأبعادها المختلفة، على عدد من المحكمين ممن هم يمتلكون الكفاءة والخبرة العلمية في ذات الموضوع، والمتخصصين في مجال علم النفس التربوي والقياس والتقويم، والإرشاد والتربية الخاصة من الأساتذة أعضاء هيئة التدريس من كليات العلوم التربوية قي الجامعة الأردنية، وجامعة مؤتة، وجامعة الحسين بن طلال، حيث قام المحكمين بإجراء بعض التعديلات على أبعاد المقياس وفقراته، وقد تم أخذ هذه التعديلات بعين الاعتبار، واعتبر هذا الإجراء مؤشراً على صدق محتوى الأداة.

- **الصدق المرتبط بالمحك Criterion-related Test Validity**

يعتبر المحك معيار يتم من خلاله الحكم على المقياس الذي تم بناؤه، وهو مقياس أعُد سابقا، وقد تم التحقق من صدقه، لذا فالصدق المرتبط بالمحك يتم من خلال إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات على المقياس الذي تم بناؤه، والدرجات على مقياس آخر مّعد لنفس الغرض، وقد تم الاعتماد على اجراء الصدق المرتبط بالمحك التلازمي (Concurrent Validty)، بين المقياس الذي تم بناؤه، وبين مقياس روزنبيرج لتقدير الذات (RSES) كمحك، وذلك لأنه يهدف الى قياس نفس السمة (تقدير الذات)، والذي أعده روزنبيرج عام 1965، ويعتبر هذا المقياس من اشهر المقاييس التي تعمل على قياس سمة تقدير الذات واكثرها شيوعا، وبالرغم من قدم هذا المقياس ألا أنه ما زال يتم استخدامه في العديد من الدراسات، متل الدراسة التي قام بها كل هيونشوا وإيون كيم (Hyun Choi and Eun Kim, 2014) التي تناولت دراسة هذا المقياس مع متغيرات اخرى، والدراسة التي قام بها زانغ وزهاو ويو (Zhang, Zhao and You, 2009) في الصين من خلال استخدام هذا المقياس، والدراسة التي قام بها عياش وعلم الدين (Ayyash and Alamuddin, 2007) في لبنان، والدراسة التي قام بها كل من من مارتينالبو ونونيز ونافاروجريافل (Martín-Albo, Núñez and Navarro and Grijalvo, 2007) للتحقق من مصداقية مقياس روزنبيرج لتقدير الذات لترجمته وتقنينه للبيئة الاسبانية، حيث بلغ معامل الثبات بالاعادة له (0.84)، حيث ثبت انه يتمتع بثبات عال، والدراسة التي قام بها كل

من فايل وهافين وتشروكي (Vialle, Heaven and Ciarrochi, 2005)، والتي تحققت من خصائص المقياس السيكومترية، حيث كان معامل ثبات هذا المقياس يتراوح بين (0.80 – 0.82)، اي انه يتمتع بثبات عالٍ، ومما يجدر الاشارة اليه ان هذا المقياس مناسب للاجيال الحالية، كما ان هذا المقياس توافرت فيه شروط المحك الجيد، والتي يمكن تلخيصها بما هو آتٍ:

- أن يكون ذا صلة بالسمة المراد قياسها.
- أن يكون المحك غير متحيز.
- أن يكون المحك موضوعيا.
- أن يتمتع المحك بدرجة عالية من الثبات.

وهذا ما جعل الباحث يعتمد مقياس روزنبيرج كمحك، وتتلخص اجراءات هذا النوع من الصدق بجمع البيانات على المقياس الذي تم بناؤه والمراد التحقق من صدقه، وعلى المحك في نفس الفترة الزمنية، ويعتبر هذا النوع من الصدق من أفضل انواع الصدق وأكثرها شيوعا، وفيما يلي تعريف بمقياس روزنبيرغ (RSES) الذي تم اعتماده كمحك.

تم اُستخدام النسخة العربية من مقياس روزنبيرج لتقدير الذات (RSES) التي قام باعداده جرادات (2006)، والذي تكّونّ من عشرة فقرات تقيس في مجموعها تقدير الذات العام لدى المراهقين والراشدين كما في الملحق (6)، والاستجابة على هذه الفقرات كانت من خلال أسلوب ليكرت ذو التدريج الرباعي، بحيث يسمح للفرد المستجيب باختيار واحد من أربع خيارات بحيث يمثل الرقم (1) أوافق بشدة، ويمثل الرقم (2) أوافق، ويمثل الرقم (3) لا أوافق، وكذلك الرقم (4) يمثل لا أوافق بشدة،)، وقد دُرجّت الفقرات بحيث تحصل الاستجابة التي تدل على أعلى مستويات تقدير الذات على علامة (4)، بينما تأخذ تلك التي تدل على أدنى مستويات تقدير الذات على علامة (1) ، وتم عكس تدريج الاستجابات للفقرات (1 ، 3 ، 5 ، 8 ، 10)، بعد ملاحظة ارتباطها السلبي مع باقي الفقرات وبالتالي فان العلامة المرتفعة تدل على تقدير مرتفع للذات، وتتراوح الدرجات على هذا المقياس في المدى (10 – 40).

وقد تم التوصل الى دلالات صدق المحك من خلال استخراج معامل ارتباط بيرسون بين كل من العلامة الكلية بمقياس روزنبيرج لتقدير الذات، ومعدل مجموع استجابات الفرد على أبعاد مقياس تقدير الذات الذي تم بناؤه، وكان معامل الارتباط (0.79)، وهو معامل ارتباط عالٍ

في مثل هذه المقاييس، مما يدلل على ان المقياس الذي تم بناؤه يقيس ذات السمة التي يعمل المحك على قياسها، ويّعد هذا مؤشر على صدق المقياس.

- **صدق البناء Construct Validity**

للتحقق من صدق البناء، تم استخدام طريقة الصدق العاملي من خلال إجراء التحليل العاملي (Factor Analysis) من الدرجة الأولى والثانية، وذلك لبحث العوامل المسؤولة عن الأداء على المقياس، والتأكد من عدد العوامل التي تم اعتمادها أثناء بناء الفقرات، حيث تبين من خلال التحليل العاملي من الدرجة الاولى استخلاص عشرون عامل لها جذور كامنة أكبر من الواحد الصحيح، وفسرت ما يقارب (61%) من التباين الكلي، وبالتالي لا بد – نظراً لكثرة عدد الفقرات- من أجراء التحليل العاملي من الدرجة الثانية على العوامل العشرون التي تم استخلاصها من التحليل العاملي من الدرجة الأولى، وتبين وجود خمسة عوامل لها جذور كامنة أكبر من الواحد الصحيح، وفسّرت ما يقارب (45.25%) من التباين الكلي، وبالتالي وجود خمسة أبعاد تفسر أداء الأفراد على مقياس تقدير الذات الذي تم أعداده، إلا انه تم حذف الفقرات التي تنص على " *هل تحب اللعب مع الأصدقاء؟، "هل يستمع والدك لإخبارك ومشاكلك الخاصة؟"، "هل تشعر بصعوبة باتخاذ القرار؟"، "هل تشعر بصعوبة تقييم نفسك عندما تقوم بعمل جيد؟"، والتي تحمل الأرقام (26 ، 31 ، 36 ، 43) على التوالي، وذلك لتشبعها على أكثر من عامل في نفس الوقت وبتشبعات متقاربة، وهذا يعّد مؤشر على صدق البناء، وعلى أن المقياس يُوصف بأنه متعدد الأبعاد.

وبالتالي وبناءاً على نتائج هذا التحليل يمكن اعتبار مقياس تقدير الذات الذي تم اعداده، وتعبر عنه الأبعاد التي تم استخلاصها في التحليل العاملي من الدرجة الثانية، مقياس متعدد الأبعاد.

ثانياً: الثبات Reliability

للتحقق من ثبات المقياس الذي تم بناؤه تم القيام بالتحقق من ثبات الأبعاد باستخدام الاتساق الداخلي من خلال طريقتي معامل كرونباخ ألفا α، وطريقة التجزئة النصفية، وتم التحقق من ثبات المقياس ككل باستخدام طريقة معامل كرونباخ ألفا α، مؤشر ثبات تباعد الأفراد، وتباعد الفقرات حسب نظرية الاستجابة للفقرة.

ثبات الاتساق الداخلي

تم التوصل إلى ثبات الاتساق الداخلي من خلال معامل كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha Coefficient الذي قدمه كروبناخ، من خلال إيجاد تركيباً شاملاً لحساب الاتساق الداخلي للفقرات، وسماها معامل كروبناخ ألفا α وهو :

$$\alpha = \frac{k}{k-1}(1 - \frac{\sum \hat{\sigma i}^2}{\sigma x^2}) \ldots\ldots\ldots\ldots (10)$$

حيث يمكن استخدام معامل كروبناخ ألفا لحساب الاتساق الداخلي للفقرات ثنائية التصحيح أو الدرجات ذات المدى الواسع (Crocker & Algina, 1986)، وقد تم حساب هذا المعامل لجميع فقرات المقياس، وكانت قيمته عالية، كما تم حسابه لكل بعد من الأبعاد المكونة للمقياس، حيث تراوحت هذه المعاملات ضمن المدى (0.64 و0.81)، حيث سيتم عرض هذه القيم في الفصل الرابع.

كما تم حساب ثبات التجزئة النصفية من خلال تقسيم فقرات كل بُعد من أبعاد مقياس تقدير الذات المتعدد مناصفة (فردي، زوجي) من خلال استخدام معادلة سبيرمان براون المصححة، وتراوحت هذه المعاملات ما بين (0.56 و 0.70)، وسيتم عرضها بالتفصيل في الفصل الرابع.

- **ثبات تباعد الأفراد وتباعد الفقرات حسب نظرية الاستجابة للفقرة.**

يُعد معامل ثبات تباعد الفقرات ومعامل ثبات تباعد الأفراد من معاملات ثبات الاتساق الداخلي للأداة، ولحساب الثبات من خلال هذا المعامل حسب نظرية الاستجابة للفقرة، تم اعتماد بيانات العينة التجريبية، ومن خلال برنامج (MULTILOG) تم تقدير معالم الفقرات، ومعلم القدرة حسب النموذج ثنائي المعَلمة متعدد الأبعاد، ومن ثم تم حساب معامل ثبات تباعد الفقرات ومعامل ثبات تباعد الأفراد.

أ-مؤشر تباعد الأفراد (Person separation index): ويعّبر هذا المعامل عن مدى أمكانية ثبات المسافة بين الأفراد على متصل السمة ، ويحسب من خلال المعادلة الآتية:

$$\text{Person separation index} = 1 - \frac{\overline{S.E(\theta)}}{SD(\theta)} \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots [10\ ]$$

حيث $S.E(\theta)$ المتوسط الحسابي لقيم الخطأ المعياري في تقدير القدرة

$SD(\theta)$ الانحراف المعياري لقيم القدرة .

ب-مؤشر تباعد الفقرات (Item separation index): ويعّبر هذا المعامل عن مدى أمكانية ثبات المسافة بين الفقرات على متصل السمة، ويحسب من خلال المعادلة الآتية:

$$\text{Item separation index} = 1 - \frac{\overline{S.E(\beta)}}{SD(\beta)} \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots [11]$$

حيث $S.E(\beta)$ المتوسط الحسابي لقيم الخطأ المعياري في تقدير الصعوبة

$SD(\beta)$ الانحراف المعياري لقيم الصعوبة (Thissen, 2000 and Culligan, 2007).

مطابقة البيانات

تمت مطابقة الفقرات للنموذج ثنائي المعَلمة متعدد الأبعاد من خلال اختبار مربع كآي، وتبين من خلال هذا الأجراء، مطابقة معظم الفقرات للنموذج المستخدم، باستثناء بعض الفقرات لم تتطابق النموذج ثنائي المعَلمة، لذلك فقد تم حذفها.

خصائص الفقرات في ضوء نظرية الاستجابة للفقرة

إما خصائص الفقرات فقد تم القيام بإيجادها في ضوء نظرية الاستجابة للفقرة، وهي معاملات الصعوبة والتي تعبر عن موقع الفقرات على متصل السمة، ومعاملات التمييز من خلال معامل ارتباط بايسيريال بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على البعد، وسيتم عرضها أيضا في الفصل الرابع.

المعالجات الإحصائية المستخدمة

للإجابة عن السؤال الأول والمتعلق بصدق المقياس المطور فقد تم استخدام أجراء التحليل العاملي من خلال برمجية SPSS.

للإجابة عن السؤال الثاني والمتعلق بثبات المقياس فقد تم التحقق من ثباته باستخدام معامل الثبات من خلال برمجية SPSS.

للإجابة عن السؤال الثالث والمتعلق بمطابقة الفقرات للنموذج المستخدم، فقد تم إجراء المطابقة من خلال استخدام اختبار مربع كآي Chi-Square .

للإجابة عن السؤال الرابع والمتعلق بخصائص الفقرات، فقد تم اشتقاقها في ضوء نظرية الاستجابة للفقرة من خلال استخدام برمجية (MULTILOG).

للإجابة عن السؤال الخامس والمتعلق بتّحري الفروق في مستوى أبعاد تقدير الذات حسب المتغيرات المستقلة (النوع الإجتماعي، العمر، المنطقة الجغرافية) تم استخدام إجراء تحليل التباين المتعدد (MANOVA).

الفصل الرابع

عرض النتائج

الفصل الرابع

عرض النتائج

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج المتعلقة بالاجابة عن اسئلة الدراسة، حيث تم تحليل بيانات عينة التطبيق الرئيسة، وتم التوصّل إلى النتائج الآتية :

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الاول

"ما دلالات الصدق لمقياس تقدير الذات متعدد الأبعاد المطور ؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم التحقّق من دلالات الصدق الخاصة بمقياس تقدير الذات متعدد الأبعاد من خلال عدة طرق وهي صدق المحتوى، وصدق البناء، والصدق المرتبط بالمحك، وفيما يلي عرضاً لما تم التوصل إليه.

- **صدق المحتوى (Content Validity)**

تم التحقق من هذا النوع من الصدق للمقياس الذي تم بناؤه، من خلال مراجعة الأدب النظري والدراسات ذات الصلة بهذا الموضوع، إضافة إلى مراجعة العديد من الاختبارات التي تسعى إلى قياس مستوى تقدير الذات، والمشار إلبها سابقا في الملحق (1)، والتي تم تحليل أبعادها المختلفة، مع دمج الأبعاد التي تقترب من بعضها البعض في محتواها، للوصول إلى أداة شاملة، حيث تم عرض فقرات المقياس بأبعادها المختلفة على عدد من المحكمين، حيث قاموا بإجراء التعديلات اللازمة على أبعاد المقياس وفقراته لإخراجه بالشكل المناسب، وقد تم أخذ هذه التعديلات بالحسبان، واعتبر هذا الإجراء مؤشراً على صدق محتوى الأداة.

- **صدق البناء (Construct Validity)**

للتحقق من صدق البناء، تم استخدام طريقة الصدق العاملي من خلال إجراء التحليل العاملي (Factor Analysis) من الدرجة الأولى والثانية، وذلك لبحث العوامل المسؤولة عن الأداء على مقياس تقدير الذات متعدد الأبعاد، والتأكد من عدد العوامل التي تم اعتمادها أثناء بناء الفقرات، ويبيّن الجداول (4) قيم الجذور الكامنة (Eigen Value) ونسبة التباين المفسّر، ونسبة التباين التراكمي للعوامل التي لها جذر كامن أكبر من الواحد الصحيح والمستخلصة من جميع فقرات المقياس البالغ عددها (57) فقرة، باستخدام التحليل العاملي من الدرجة الأولى.

جدول (4)
قيم الجذور الكامنة ونسبة التباين المفسّرلعوامل التحليل من الدرجة الأولى

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين المفسرالتراكمي
1	3.02	4.87	4.87
2	2.98	4.81	9.68
3	2.25	3.62	13.30
4	2.17	3.50	16.80
5	2.08	3.35	20.15
6	2.07	3.33	23.48
7	1.94	3.13	26.61
8	1.93	3.11	29.72
9	1.85	2.98	32.70
10	1.82	2.94	35.64
11	1.78	2.87	38.51
12	1.73	2.78	41.29
13	1.72	2.77	44.06
14	1.63	2.63	46.69
15	1.62	2.61	49.30
16	1.56	2.52	51.82
17	1.54	2.49	54.30
18	1.49	2.41	56.71
19	1.46	2.36	59.07
20	1.44	2.32	61.39

ويتضح من خلال الجدول، وجود عشرون عاملاً لها جذور كامنة أكبر من الواحد الصحيح، وفسرت ما يُقارب (61%) من التباين الكلي، وبالنظر الى قيم الجذور الكامنة للعوامل نلاحظ تقاربها من بعضها البعض، مما يدلل على عدم وجود عامل سائد، وبالتالي لا بد – نظراً لكثرة عدد الفقرات- من إجراء التحليل العاملي من الدرجة الثانية، ويوضح الجدول (5) نتائج التحليل العاملي من الدرجة الثانية للعوامل التي يزيد قيمة الجذر الكامن لها عن الواحد الصحيح.

جدول (5)

نتائج التحليل العاملي من الدرجة الثانية

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر%	نسبة التباين المفسرالتراكمي %
1	2.64	13.20	13.20
2	2.22	11.10	24.30
3	1.69	8.45	32.75
4	1.32	6.60	39.35
5	1.18	5.90	45.25

يتضح من خلال الجدول (5) السابق، وجود خمسة عوامل لها جذور كامنة أكبر من الواحد الصحيح، وفسّرت ما يُقارب (45.25%) من التباين الكلي، وبالتالي وجدود خمسة أبعاد تفسر أداء الطلبة على مقياس تقدير الذات الذي تم إعداده، ووجود هذه العوامل ينفي وجود عامل سائد أو مسيطر، بالتالي فإن المقياس متعدد الأبعاد.

تبين وجود عدد من الفقرات (4 فقرات) التي تشّبعت على اكثر من عامل في نفس الوقت، وبتشبعات متقاربة والذي يوضّحها الجدول (6)، لذا فقد تم حذف هذه الفقرات، نظرا لأنها تبتعد عن تمثيل العامل المندرجة تحته، وتميل إلى التقارب في التشبع على عاملين أو أكثر، وهذا يعّد مؤشر على صدق البناء، وعلى أن المقياس يُوصف بأنه متعدد الأبعاد.

جدول (6)

الفقرات المتشبعة على أكثر من عامل

رقم الفقرة	نـص الفقرة	رقم العامل المتشبعة عليه
26	هل تحب اللعب مع الأصدقاء؟	الثاني
		الخامس
31	هل يستمع والدك لإخبارك ومشاكلك الخاصة؟	الثالث
		الرابع
36	هل تشعر بصعوبة باتخاذ القرار؟	الرابع
		الخامس
43	هل تشعر بصعوبة تقييم نفسك عندما تقوم بعمل جيد؟	الثالث
		الرابع

ويمكننا ملاحظة أن الفقرات في الجدول (6) السابق تشبّعت على عاملين على الأقل في نفس الوقت بتشبّعات متقاربة، مما أدى إلى وجود شكوك حول انتمائها للبعد المنطوية تحته، لذا فقد تم حذفها من المقياس تفادياً لوقوعها في البعد الخطأ، أما الفقرات التي تشبّعت على بعد واحد بقيمة تشبّع تفوق (0.30) فقد تم الاحتفاظ بها ضمن بعدها.

الصدق المرتبط بالمحك (Criterion-related Test Validity)

تم القيام بإجراء هذا النوع من الصدق المرتبط بالمحك من خلال استخراج معامل ارتباط بيرسون بين كل من العلامة الكلية بمقياس روزنبيرج لتقدير الذات (RSES)، والذي تم اعتماده كمحك (ملحق 6)، ومعدل متوسط أداء الأفراد على أبعاد مقياس تقدير الذات الذي تم بناؤه، وقد بلغ معامل الارتباط بينهما (0.79)، وهو معامل ارتباط عالٍ في مثل هذا النوع من المقاييس، مما يشير الى ان المقياس الذي تم بناؤه يقيس ذات السمة التي يعمل المحك على قياسها وهي تقدير الذات لدى الأفراد، ويّعد هذا مؤشراً على صدق المقياس.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

"ما دلالات الثبات لمقياس تقدير الذات متعدد الأبعاد ؟".

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم التحقق من دلالات الثبات لمقياس تقدير الذات متعدد الأبعاد من خلال عدة طرق وهي ثبات الاتساق الداخلي باستخدام طريقتي التجزئة النصفية ومعامل كرونباخ ألفا ، ثبات تباعد الأفراد وتباعد الفقرات، وفيما يلي عرضا لما تم التوصل إليه.

أولاً : ثبات الأبعاد

تم التحقق من ثبات أبعاد المقياس الخمسة من خلال استخدام ثبات الاتساق الداخلي باستخدام طريقة التجزئة النصفية ومعامل كرونباخ ألفا ، حيث تم حساب معامل ثبات التجزئة النصفية من خلال برمجية (SPSS)، للأبعاد الخمسة المكونة للمقياس، بحيث تم تقسيم الفقرات مناصفة (فردي ، زوجي) من خلال معادلة سبيرمان براون المصححة، وكذلك معامل كرونباخ ألفا (α)، للأبعاد الخمسة المكونة للمقياس وكانت النتائج كما في الجدول (7) الآتي:

جدول (7)

معاملات ثبات الاتساق الداخلي للأبعاد باستخدام طريقتي التجزئة النصفية ومعامل كرونباخ ألفا (α)

الرقم	العامل	الثبات باستخدام التجزئة النصفية	الثبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا
1	الأكاديمي	.68	.81
2	العائلي	.66	.72
3	الإجتماعي	.62	.74
4	الشخصي	.70	.66
5	الرفاقي	.56	.64

من خلال الجدول (7) كانت معاملات الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية تتراوح في المدى (.70 - .56)، حيث كان البعد الأعلى ثباتاً باستخدام طريقة التجزئة النصفية البعد

الشخصي، يليه البعد الأكاديمي، وكان أدناها قيمة البعد الرفاقي، بينما تراوحت معاملات الثبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا (α) بين (81. و 64.)، حيث كان أعلاها ثباتاً البعد الأكاديمي، يليه البعد الإجتماعي، بينما حافظ البعد الخامس وهو الرفاقي على القيمة الأدنى كما في الطريقة السابقة، ومن خلال قيم الثبات في الجدول فإن الأبعاد الخمسة تتمتع بمعاملات ثبات جيدة يمكن الوثوق بها.

ثانياً : ثبات المقياس الكلي

تم التوصل إلى ثبات المقياس الكلي من خلال استخراج معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس من خلال معامل كرونباخ ألفا (α) والذي بلغ (0.89)، حيث تعتبر هذه القيمة عالية في مثل هذا النوع من مقاييس السمات الإنسانية، وتعبر عن ثبات هذا المقياس، كما تم التحقق من ثبات المقياس من خلال معامل ثبات تباعد الأفراد وتباعد الفقرات، حيث تم حساب معامل ثبات تباعد الأفراد وتباعد الفقرات للمقياس، وبلغ معامل ثبات الأفراد (0.74)، بينما بلغ معامل ثبات تباعد الفقرات (0.79)، ويعتبر هذان المعاملان مرتفعان نسبياً حسب نظرية الاستجابة للفقرة، مما يدل على أن المقياس يتمتع بمقدر جيد من الثبات.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

"ما مدى مطابقة البيانات للنموذج اللوجستي ثنائي المعَلمة متعدد الأبعاد ؟"

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم العمل على مطابقة البيانات لنموذج الاستجابة للفقرة ثنائي المعَلمة متعدد الأبعاد من خلال استخدام برمجية (Bilog-MG3)، حيث تم الاحتفاظ بالفقرات التي كانت قيمة الاحتمالية لها تساوي أو تزيد على (0.05)، وكانت نتائج المطابقة للفقرات بعد حذف الفقرات التي تشبعت على أكثر من عامل من خلال التحليل العاملي من الدرجة الثانية كما في الجدول (8)، وعلى النحو الآتي:

جدول (8)

مطابقة فقرات بعد تقدير الذات الأكاديمي مع النموذج ثنائي المعَلمة متعدد الأبعاد

البـعـد	الفقرة	رقم الفقرة على المقياس	مربع كاي	الاحتمالية
البـعـد الأكاديمي	**1**	1	16.9	0.051
	2	7	7.3	0.291
	3	11	30.1	0.227
	4	13	5.7	0.577
	5	15	13.4	0.144
	6	17	28.9	0.231
	7	**19**	24.6	0.001
	8	22	8.8	0.356
	9	24	17.3	0.208
	10	26	19	0.253
	11	28	9.9	0.192
	12	33	14.3	0.074
	13	35	11.4	0.182
	14	39	7.4	0.496
	15	44	6.7	0.458
	16	46	18.3	0.321

من خلال الجدول (8) تبين أن فقرات البعد الأكاديمي والبالغ عددها (16) فقرة تطابق النموذج ثنائي المعَلمة متعدد الأبعاد الذي تم استخدامه، حيث كانت قيم الاحتمالية لجميع الفقرات أعلى من (0.05)، باستثناء الفقرة رقم (7)، والتي تحمل الرقم (19) في المقياس كانت غير مطابقة للنموذج المستخدم، حيث كانت قيمة الاحتمالية لها (0.001)، وهي أقل من (0.05) لذا فسيتم حذفها من المقياس الذي تم إعداده.

أما البعد العائلي فقد تم مطابقة فقراته لهذا النموذج واشارت النتائج الى ما هو موضح في الجدول (9) الآتي :

جدول (9)

مطابقة فقرات بعد تقدير الذات العائلي مع النموذج ثنائي المعَلمة متعدد الأبعاد

البـعـد	الفقرة	رقم الفقرة على المقياس	مربع كأي	الاحتمالية
البـعـد العـائـلـي	**1**	2	6	0.543
	2	4	22	0.209
	3	6	5.9	0.655
	4	9	8.9	0.259
	5	12	13.1	0.160
	6	16	13.1	0.157
	7	32	6.9	0.435
	8	37	6.7	0.666
	9	40	12.6	0.180
	10	43	9.6	0.291
	11	47	7.6	0.574
	12	51	16.8	0.519

ويلاحظ من خلال الجدول (9) السابق أن فقرات البعد العائلي والبالغ عددها (12) فقرة كانت مطابقة للنموذج ثنائي المعَلمة متعدد الأبعاد، حيث كانت قيم الاحتمالية لهذه الفقرات تتجاوز (0.05)، لذا لا توجد فقرات غير مطابقة للنموذج المستخدم في هذا البعد.

ويوضحّ الجدول (10) مدى مطابقة فقرات البعد الإجتماعي وهو البعد الثالث من أبعاد مقياس تقدير الذات للنموذج ثنائي المعَلمة متعدد الأبعاد المستخدم، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (10)

مطابقة فقرات بعد تقدير الذات الإجتماعي مع النموذج ثنائي المعَلمة متعدد الأبعاد

البـعـد	الفقرة	رقم الفقرة على المقياس	مربع كاي	الاحتمالية
البـعـد الإجتماعي	**1**	3	3.5	0.896
	2	5	12.3	0.198
	3	10	12.8	0.119
	4	**18**	31.7	0.000
	5	21	8	0.430
	6	30	21.9	0.109
	7	31	8.6	0.478
	8	34	7.2	0.405
	9	36	2.7	0.912
	10	**38**	21.7	0.010
	11	42	9.8	0.367
	12	48	9.6	0.383
	13	50	18.4	0.067

من خلال الجدول (10) تبّين أن فقرات هذا البعد والبالغ عددها (13) فقرة مطابقة للنموذج ثنائي المعَلمة متعدد الأبعاد المستخدم في هذه الدراسة، وكانت قيم الاحتمالية لفقرات هذا البعد أعلى من (0.05)، باستثناء فقرتين تبّين إنهما غير مطابقتين للنموذج المستخدم وهما، الفقرتين (4 ، 10)، حيث كانت قيم الاحتماليه لهما إقل من (0.05)، لذا فسيتم حذفهما من هذا البعد.

اما فقرات البعد الشخصي في تقدير الذات فكانت نتائج مطابقتها للنموذج المستخدم على كما في الجدول (11)، وعلى النحو الآتي:

جدول (11)

مطابقة فقرات بعد تقدير الذات الشخصي مع النموذج ثنائي المعَلمة متعدد الأبعاد

البـعـد	الفقرة	رقم الفقرة على المقياس	مربع كاي	الاحتمالية
البـعـد الشخصي	1	20	13.1	0.159
	2	25	8.7	0.469
	3	27	12.8	0.119
	4	29	3.8	0.802
	5	41	6.7	0.665
	6	45	6.3	0.611
	7	49	6	0.745
	8	53	17.1	0.471
	9	55	7.7	0.462
	10	56	10.1	0.342

نلاحظ من خلال الجدول (11) السابق ان فقرات البعد الشخصي والبالغ عددها (10) فقرات كانت جميعها مطابقة للنموذج ثنائي المعَلمة متعدد الأبعاد، حيث كانت قيم الاحتمالية لهذه الفقرات أعلى من (0.05)، لذا لا توجد فقرات غير مطابقة للنموذج المستخدم في هذا البعد.

واخيراً يوضح لنا الجدول (12) نتائج مطابقة فقرات البعد الرفاقي للنموذج المستخدم، والذي يُعد البعد الخامس من ابعاد تقدير الذات، وكانت النتائج كما هو آت:

جدول (12)

مطابقة فقرات بعد تقدير الذات الرفاقي مع النموذج ثنائي المعَلمة متعدد الأبعاد

البـعـد	الفقرة	رقم الفقرة على المقياس	مربع كاي	الاحتمالية
البـعـد الرفاقي	1	8	25.7	0.131
	2	14	8.1	0.228
	3	23	17.2	0.316
	4	52	16.6	0.055
	5	54	7.7	0.560
	6	57	11.5	0.241

وتبّين من خلال الجدول (12) السابق أن فقرات هذا البعد والبالغ عددها (6)، كانت جميعها مطابقة للنموذج المستخدم، حيث كانت قيم الاحتماليه أعلى من (0.05).

من خلال استعراض مدى مطابقة فقرات المقياس والبالغ عددها (57) فقرة، مع النموذج ثنائي المعَلمة متعدد الأبعاد، فيتضح وجود نسبة عالية مطابقة للنموذج تقدر بـ(95%)، تبّين ان هنالك (3) فقرات غير مطابقة، حيث تنتمي الأولى للبعد الأكاديمي، والثانية والثالثة للبعد الإجتماعي، وتقدر نسبتها بـ(5%) تقريباً. تبين أن هناك ثلاث فقرات غير مطابقة للنموذج ثنائي المعَلمة (أي أن قيمة الاحتمالية لها كانت اقل من 0.05)، وقد تم حذفها من الصورة النهائية للمقياس، وتم التوصّل الى مقياس تقدير الذات متعدد الأبعاد مكون من (54) فقرة موزعة على خمسة أبعاد، ويوضح الجدول (13) الفقرات التي تم حذفها من المقياس بسبب عدم مطابقتها للنموذج اللوجستس ثنائي المعَلمة متعدد الابعاد.

جدول (13)
الفقرات غير المطابقة للنموذج ثنائي المعَلمة متعدد الأبعاد

الفقرة	رقم الفقرة على المقياس	مربع كأي	الاحتمالية
1	18	31.7	0.000
2	19	24.6	0.001
3	38	21.7	0.010

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

"ما خصائص فقرات المقياس في ضوء نظرية الاستجابة للفقرة ؟".

للإجابة عن هذا السؤال أُستخرجّت خصائص فقرات مقياس تقدير الذات متعدد الأبعاد في ضوء نظرية الاستجابة للفقرة من خلال برمجية (MULTILOG)، وتوضح الجداول (20 - 16) النتائج التي تم التوصل حسب أبعاد المقياس وهي كالآتي:

أولاً : خصائص فقرات بعد تقدير الذات الأكاديمي

تم التوصل إلى خصائص فقرات البعد الأكاديمي في ضوء نظرية الاستجابة للفقرة من خلال استخدام النموذج الثنائي متعدد الأبعاد، حيث تم استخراج كل من صعوبة وتمييز الفقرات، ويبّن لنا الجدول (14) صعوبة وتمييز الفقرات في ضوء نظرية الاستجابة للفقرة.

جدول (14)

خصائص الفقرات الصعوبة والتمييز للبعد الأكاديمي في نظرية الاستجابة للفقرة

البـعـد	الفقرة	رقم الفقرة في المقياس	الصعوبة	التمييز
البـعـد الأكاديمي	**1**	1	0.37	0.86
	2	7	-0.75	0.93
	3	11	0.99	0.37
	4	13	-0.53	0.68
	5	15	-0.39	0.71
	6	17	-1.18	0.80
	7	20	-1.21	0.54
	8	22	-0.73	0.63
	9	24	-0.33	0.73
	10	26	-0.79	0.53
	11	31	-0.69	0.79
	12	33	-0.68	0.66
	13	36	-0.98	0.61
	14	41	-0.63	0.94
	15	43	-0.77	0.45

ويتضح من خلال الجدول (14) اتساع المدى الذي تراوحت فيه قيم معاملات الصعوبة، حيث تراوحت بين (1.21- و 0.99)، أي أنه يغطي مدى واسع على متصل السمة، كما أن معاملات التمييز الموضحة في نفس الجدول (14) لفقرات هذا البعد تراوحت بين (0.37 و0.94)، والذي يشير إلى أن هذه الفقرات تتمتع بقدر عال وجيد من التمييز.

ثانياً: خصائص فقرات بعد تقدير الذات العائلي

تمّ التوصل أيضاً إلى خصائص فقرات البعد العائلي في ضوء نظرية الاستجابة للفقرة من خلال استخدام النموذج اللوجستي ثنائي المعَلمة ة متعدد الأبعاد، حيث تم استخراج كل من صعوبة وتمييز الفقرات، ويعرض لنا الجدول (15) صعوبة وتمييز الفقرات الخاصة بهذا البعد.

جدول (15)

خصائص الفقرات الصعوبة والتمييز للبعد العائلي في نظرية الاستجابة للفقرة

البـعـد	الفقرة	رقم الفقرة على المقياس	الصعوبة	التمييز
البـعـد العـائـلـي	**1**	2	-1.64	0.59
	2	4	-0.97	0.56
	3	6	0.88	0.72
	4	9	-1.36	0.55
	5	12	0.04	0.70
	6	16	0.01	0.51
	7	30	-0.67	0.90
	8	35	-0.31	0.40
	9	37	-0.85	0.39
	10	40	-0.37	0.67
	11	44	0.60	0.42
	12	48	-0.47	1.05

ويشير الجدول (15) إلى أن معاملات الصعوبة تراوحت في المدى (0.88 – 1.64-)، أي انه أيضا يغطي مدى واسع على متصل السمة، مما يشير إلى أن فقرات هذا البعد تتمتع بقيم صعوبة متوسطة، كما أن معاملات التمييز لفقرات هذا البعد الموضحة في الجدول (15) تراوحت في المدى (1.05 – 0.39)، والذي يشير إلى أن هذه الفقرات تتمتع بقدر عالٍ من التمييز.

ثالثاً : خصائص فقرات بعد تقدير الذات الإجتماعي

كما تم التوصل أيضا إلى خصائص فقرات البعد الإجتماعي في ضوء نظرية الاستجابة للفقرة من خلال استخدام النموذج اللوجستي ثنائي المعَلمة ة متعدد الأبعاد، حيث تم استخراج كل من صعوبة وتمييز الفقرات التابعة لهذا البعد، ويشير الجدول (16) موقع الفقرة على نسخة المقياس النهائي، بالإضافة إلى صعوبة وتمييز الفقرات الخاصة بهذا البعد في ضوء نظرية الاستجابة للفقرة.

جدول (16)

خصائص الفقرات الصعوبة والتمييز للبعد الإجتماعي في نظرية الاستجابة للفقرة

البـعـد	الفقرة	رقم الفقرة على المقياس	الصعوبة	التمييز
البـعـد الإجتماعي	**1**	3	-0.29	0.81
	2	5	0.66	0.41
	3	10	-0.41	0.59
	5	19	0.48	0.63
	6	28	0.61	0.48
	7	29	-0.40	0.60
	8	32	-0.96	0.79
	9	34	-0.85	0.80
	10	39	1.04	0.37
	11	45	0.28	0.80
	12	47	-0.79	0.88

ويتضح من خلال الجدول (16) السابق، أن قيم معاملات الصعوبة كانت ضمن المدى (1.04 – 0.96-)، أي أن هذه الفقرات ذات صعوبة مناسبة وتغطي مدى واسع على متصل السمة المقاسة، كما أن معاملات التمييز لفقرات هذا البعد الواردة في الجدول (16) تراوحت في المدى (0.88 – 0.37)، والذي يشير إلى أن هذه الفقرات تتمتع بقدر جيد وعالٍ من التمييز.

رابعاً: خصائص فقرات بعد تقدير الذات الشخصي

تم إيجاد خصائص فقرات البعد الشخصي في ضوء نظرية الاستجابة للفقرة من خلال استخدام النموذج اللوجستي ثنائي المعَلمة متعدد الأبعاد، حيث تم استخراج كل من صعوبة وتمييز الفقرات التابعة لهذا البعد، ويبّين لنا الجدول (17) موقع الفقرة على نسخة المقياس النهائي، بالإضافة إلى صعوبة وتميز الفقرات الخاصة بهذا البعد في ضوء نظرية الاستجابة للفقرة.

جدول (17)

خصائص الفقرات الصعوبة والتمييز للبعد الشخصي في نظرية الاستجابة للفقرة

البـعـد	الفقرة	رقم الفقرة على المقياس	الصعوبة	التمييز
البعد الشخصي	**1**	18	0.09	0.66
	2	23	-0.08	0.45
	3	25	-0.47	0.62
	4	27	-0.79	0.60
	5	38	0.04	0.32
	6	42	-1.26	0.44
	7	46	-0.20	0.62
	8	50	-0.62	0.62
	9	52	-1.37	0.52
	10	53	0.01	0.42

ويلاحظ من خلال الجدول (17) أن مدى معاملات الصعوبة لفقرات هذا البعد كانت ضمن المدى (0.09 – 1.37-)، حيث تعتبر مناسبة الصعوبة لمستويات الأعمار المختلفة المستهدفة في هذه الدراسة. بينما كانت معاملات التمييز لفقرات هذا البعد الواردة في الجدول (17) تتراوح في المدى (0.66 – 0.32)، والذي يشير إلى أن هذه الفقرات تتمتع بقدر جيد ومناسب من التمييز.

خامساً: خصائص فقرات بعد تقدير الذات الرفاقي

تمّ إيجاد خصائص فقرات البعد الخامس من أبعاد هذا المقياس وهو تقدير الذات الرفاقي في ضوء نظرية الاستجابة للفقرة من خلال استخدام النموذج الثنائي متعدد الأبعاد، حيث تم استخراج كل من صعوبة وتمييز الفقرات التابعة لهذا البعد، ويشير الجدول (18) إلى موقع الفقرة على نسخة المقياس النهائي، بالإضافة إلى صعوبة وتمييز الفقرات الخاصة بهذا البعد في ضوء نظرية الاستجابة للفقرة.

جدول (18)

خصائص الفقرات الصعوبة والتمييز للبعد الرفاقي في نظرية الاستجابة للفقرة

البعد	الفقرة	رقم الفقرة على المقياس	الصعوبة	التمييز
البعد الرفاقي	1	8	-0.51	0.60
	2	14	-0.90	0.92
	3	21	-0.61	0.74
	4	49	0.05	0.58
	5	51	-0.81	0.47
	6	54	0.91	0.36

ويشير الجدول (18) إلى أن مدى قيم معاملات الصعوبة لفقرات هذا البعد كانت ضمن المدى (0.91 – 0.90-)، حيث تعتبر فقرات هذا البعد مناسبة الصعوبة وتغطي مدى واسع على متصل السمة، وتُعد مناسبة لمعظم الفئات العمرية المستهدفة، بينما كانت معاملات التمييز المبينة في الجدول (18) السابق لفقرات هذا البعد تتراوح في المدى (0.36) و (0.92)، والذي يشير إلى أن هذه الفقرات تتمتع بقدر عالٍ وجيد من التمييز.

ومن خلال إعادة النظر في خصائص جميع الفقرات في الأبعاد الخمسة المختلفة نجد أنها كانت في معظمها ذات خصائص جيدة ومناسبة، وخاصة في هذا النوع من المقاييس التي لا تعتمد على قدرة الفرد، وإنما تعتمد على مدى وجود هذه السمة لديه، والتي تظهر من خلال استجاباته على فقرات هذا المقياس، أي أن هذه الفقرات في الأبعاد المختلفة تتمتع بخصائص جيدة تمكننا من الوثوق بها والاعتماد عليها.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس وهو "هل هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في مستويات أبعاد تقدير الذات تبعاً لمتغيرات النوع الإجتماعي والعمر والمنطقة الجغرافية؟".

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA) من خلال استخدام برمجية (SPSS)، وذلك لتحري مدى وجود فروق في أبعاد مقياس تقدير الذات المتعدد والتي يمكن أن تعزى لمتغيرات الدراسة وهي: النوع الإجتماعي، العمر، والمنطقة الجغرافية.

وبداية قبل الاجابة عن هذا السؤال كان لابد من فحص مدى تداخل الأبعاد مع بعضها البعض عن طريق إيجاد مصفوفة معاملات الارتباط بين ابعاد المقياس الخمسة، والتي يوضحها الجدول (19).

جدول (19)
معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس تقدير الذات المتعدد

الأبعاد	عائلي	اجتماعي	شخصي	رفاقي
أكاديمي	0.47	0.49	0.47	0.34
عائلي	1	0.45	0.32	0.41
اجتماعي	–	1	0.55	0.45
شخصي	–	–	1	0.32

من خلال الجدول (19) تبين نتائج الارتباطات بين الأبعاد الخمسة (الأكاديمي، العائلي، الإجتماعي، الشخصي، الرفاقي) المكونة لمقياس تقدير الذات متعدد الأبعاد كانت تميل إلى الانخفاض فيما بينها، حيث تراوحت في المدى (0.55 – 0.32) مما يدلل على عدم وجود تداخل خطي Collinearing بين هذه المتغيرات (الأبعاد).

كما وتمّ حساب متوسط أداء الطلبة لكل متغير من متغيرات الدراسة (النوع الإجتماعي، المنطقة الجغرافية ممثلة بالإقليم، العمر ممثل بالصف) على الأبعاد الخمسة المكونة لمقياس تقدير الذات المتعدد، وكانت النتائج كما يشير إليها الجدول (20).

جدول (20)

متوسط أداء الطلبة والانحرافات المعيارية لكل متغيرحسب الأبعاد الخمسة

البعد		النوع الإجتماعي		المنطقة الجغرافية			الصف					
		ذكر	أنثى	إقليم الشمال	إقليم الوسط	إقليم الجنوب	السابع	الثامن	التاسع	العاشر	حادي عشر	ثاني عشر
الأكاديمي	المتوسط	11.03	11.03	11.12	11.08	10.88	11.58	10.63	11.01	10.71	11.24	11.10
	الانحراف المعياري	2.71	2.65	2.79	2.65	2.60	2.41	2.92	2.67	2.78	2.49	2.65
العائلي	المتوسط	9.54	9.60	10.12	8.52	10.11	9.61	9.42	9.35	9.59	9.70	9.81
	الانحراف المعياري	2.21	2.42	2.37	1.96	2.23	2.22	2.31	2.64	2.22	2.13	2.30
الإجتماعي	المتوسط	7.65	7.79	7.90	7.71	7.55	7.41	7.73	7.80	7.53	7.99	7.83
	الانحراف المعياري	2.06	2.12	2.24	1.87	2.13	2.01	2.01	2.21	2.12	2.08	2.05
الشخصي	المتوسط	6.52	6.50	6.39	7.01	6.10	6.43	6.58	6.50	6.22	6.68	6.64
	الانحراف المعياري	1.93	2.10	1.97	1.98	2.00	2.06	2.05	2.00	1.88	2.22	1.86
الرفاقي	المتوسط	**4.43**	**4.61**	4.99	4.01	4.58	4.41	4.39	4.64	4.53	4.62	4.55
	الانحراف المعياري	1.53	1.40	1.40	1.33	1.51	1.66	1.43	1.39	1.57	1.37	1.38

من خلال الجدول (20) يمكن ملاحظة أن المتوسطات على الأبعاد الخمسة كانت متقاربة للغاية حسب متغير النوع الإجتماعي (الجنس)، كما أن أعلى المتوسطات كانت تعود للبعد الأكاديمي لصالح إقليم الشمال، بينما كانت المتوسطات حسب الصفوف متباينة، كما أن الانحرافات المعيارية لأداء الأفراد تراوحت ضمن المدى (1.40 – 2.71)، وحسب متغير المنطقة الجغرافية تراوحت ما بين (1.33 – 2.79)، بينما تراوحت الانحرافات المعيارية حسب متغير العمر الممثل بالصف في المدى (1.39 – 2.92).

ويلخص الجدول (21) متوسط أداء الطلبة حسب جميع متغيرات الدراسة للأبعاد الخمسة المكونة لمقياس تقدير الذات متعدد الأبعاد.

جدول (21)

متوسط أداء الطلبة حسب جميع متغيرات الدراسة للأبعاد الخمسة

الصف	النوع الإجتماعي	المنطقة الجغرافية	أكاديمي	عائلي	اجتماعي	شخصي	رفاقي
السابع	ذكر	إقليم الشمال	11.83	10.23	7.63	5.90	5.00
		إقليم الوسط	11.22	8.09	7.48	6.96	3.91
		إقليم الجنوب	10.83	10.17	6.58	5.83	4.42
	أنثى	إقليم الشمال	12.41	10.62	7.90	6.48	5.07
		إقليم الوسط	10.72	8.41	7.10	7.00	3.97
		إقليم الجنوب	11.96	10.15	7.26	6.15	3.96
الثامن	ذكر	إقليم الشمال	10.87	10.27	7.83	6.30	4.57
		إقليم الوسط	11.74	9.32	7.84	7.71	4.13
		إقليم الجنوب	10.96	10.68	8.00	6.64	4.68
	أنثى	إقليم الشمال	9.50	9.31	7.42	5.42	4.85
		إقليم الوسط	10.47	8.22	7.75	6.92	3.98
		إقليم الجنوب	10.00	9.90	7.45	5.85	4.65
التاسع	ذكر	إقليم الشمال	11.17	10.13	8.07	6.73	4.73
		إقليم الوسط	11.60	8.55	8.05	7.40	4.20
		إقليم الجنوب	10.63	9.49	7.40	5.66	4.43
	أنثى	إقليم الشمال	9.63	8.77	7.30	5.70	5.03
		إقليم الوسط	10.90	7.90	7.70	6.97	4.03
		إقليم الجنوب	12.14	10.72	8.31	6.92	5.17
العاشر	ذكر	إقليم الشمال	10.37	10.07	7.47	5.93	4.90
		إقليم الوسط	10.34	8.07	7.31	6.52	3.76
		إقليم الجنوب	10.60	9.76	7.44	5.96	4.56
	أنثى	إقليم الشمال	11.03	10.40	8.47	6.50	5.37
		إقليم الوسط	9.63	7.00	6.13	5.94	2.94
		إقليم الجنوب	11.60	10.83	7.69	6.31	4.86
الحادي عشر	ذكر	إقليم الشمال	11.80	10.23	8.33	7.20	5.30
		إقليم الوسط	11.38	8.92	7.65	7.35	4.08
		إقليم الجنوب	9.39	8.97	6.58	5.42	3.74
	أنثى	إقليم الشمال	11.97	10.43	8.80	7.67	5.53
		إقليم الوسط	12.00	9.38	8.76	6.72	4.45
		إقليم الجنوب	10.90	10.45	7.75	5.45	4.55
الثاني عشر	ذكر	إقليم الشمال	11.97	10.57	8.07	6.70	4.57
		إقليم الوسط	11.90	8.97	8.10	7.42	4.48
		إقليم الجنوب	9.79	8.92	7.29	5.67	4.08
	أنثى	إقليم الشمال	9.91	10.64	6.55	5.27	4.82
		إقليم الوسط	10.96	8.88	7.92	6.92	3.71
		إقليم الجنوب	11.00	11.18	8.18	6.82	5.61

(In the printed table, the first three columns are grouped under "متغيرات الدراسة" and the five dimension columns under "البعد".)

أما فيما يخص قيم التباين المتعدد المفسر لمتغيرات الدراسة على المستوى العام (Macro Level Assessment)، فان الجدول (22) يعرض لنا نتائجه بدلالة ويلكس لمدا (Wilks' Lambda) على المستوى العام.

جدول (22)

قيم التباين المفسر بدلالة ويلكس لمدا لمتغيرات الدراسة

المتغير	ويلكس لمبدا	قيمة F	درجات الحرية الافتراضية	درجات حرية الخطأ	الدلالة
الصف	.854	*1.858	25.000	3642.040	.006
النوع الإجتماعي	.910	*1.999	5.000	980.000	.046
الإقليم	.731	*33.255	10.000	1960.000	.000

ومن خلال الجدول (22) السابق يمكن ملاحظة أن قيم ويلكس لمدا لمتغيرات الدراسة كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، وبالتالي وبشكل عام على المستوى العام يمكن لنا القول أن هناك اثر للمتغيرات المستقلة (النوع الإجتماعي، المنطقة الجغرافية، العمر) في المتغير التابع (أبعاد مقياس تقدير الذات المتعدد).

لقد تم التوصل إلى تحليل التباين المتعدد لمتغيرات الدراسة على الأبعاد الخمسة لمقياس تقدير الذات متعدد الأبعاد، ويعرض الجدول (23) نتائج هذا التحليل.

جدول (23)
نتائج تحليل التباين المتعدد لمتغيرات الدراسة على الأبعاد الخمسة

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
النوع الإجتماعي	الأكاديمي	.006	1	.006	.001	.978
	العائلي	4.746	1	4.746	.992	.320
	الإجتماعي	7.693	1	7.693	1.779	.183
	الشخصي	.107	1	.107	.027	.869
	الرفاقي	13.439	1	13.439	6.755	**.009**
الصف	الأكاديمي	99.073	5	19.815	2.779	**.017**
	العائلي	36.357	5	7.271	1.520	.181
	الإجتماعي	39.333	5	7.867	1.819	.106
	الشخصي	17.770	5	3.554	.902	.479
	الرفاقي	7.364	5	1.473	.740	.593
المنطقة الجغرافية	الأكاديمي	9.653	2	4.827	.677	.508
	العائلي	584.774	2	292.387	61.110	**.000**
	الإجتماعي	23.609	2	11.805	2.730	.066
	الشخصي	140.039	2	70.019	17.769	**.000**
	الرفاقي	164.222	2	82.111	41.273	**.000**
الخطأ	الأكاديمي	7016.463	984	7.131		
	العائلي	4708.012	984	4.785		
	الإجتماعي	4255.410	984	4.325		
	الشخصي	3877.399	984	3.940		
	الرفاقي	1957.611	984	1.989		
الكلي	الأكاديمي	127874.00	993			
	العائلي	96263.000	993			
	الإجتماعي	63487.000	993			
	الشخصي	46118.000	993			
	الرفاقي	22469.000	993			

يلاحظ من خلال الجدول (23) ما يلي:

- وجود اثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، لمتغير النوع الإجتماعي (الجنس) على بعد تقدير الذات الرفاقي، حيث بلغت قيمة F (.009)، وكان هذا الفرق يعود لصالح الإناث حسب الجدول (20) السابق، كون متوسط أداء الإناث كان أعلى من متوسط أداء الذكور على بعد تقدير الذات الرفاقي.

- وجود اثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، لمتغير العمر الممثل بالصف على بعد تقدير الذات الأكاديمي، حيث بلغت قيمة F (.017)، وبما أن متغير العمر الممثل بالصف له أكثر من مستويين سيتم عمل مقارنات بعدية (Post Hoc Comparisons) لاحقة بطريقة اختبار شافيه (Scheffe' Test) لمعرفة لصالح من يعود الفرق.
- وجود اثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، لمتغير المنطقة الجغرافية الممثل بالإقليم على بعد تقدير الذات العائلي، وبعد تقدير الذات الشخصي، وبعد تقدير الذات الرفاقي، وبما أن متغير المنطقة الجغرافية الممثل بالإقليم له أكثر من مستويين سيتم عمل مقارنات بعدية لاحقة بطريقة اختبار شافيه لمعرفة لصالح من يعود الفرق.

يُعد اختبار شافيه من الطرق الأكثر مرونة في إجراء المقارنات البعدية، حيث تتصف هذه الطريقة بالقوة الإحصائية، كما أنها أكثر تحفظاً من غيرها، كما يمكن استخدامها لإجراء مقارنات زوجية أو ثنائية (Pairwise Comparisons)، وإجراء مقارنات مجمعة (Compound Comparisons). إضافة إلى ذلك تستخدم هذه الطريقة في حالة العينات المتساوية والعينات غير المتساوية، لذا فقد تم اعتماد اختبار شافيه في إجراء المقارنات البعدية لمستويات متغير العمر الممثل بالصف كونها أكثر من مستويين لمعرفة لمن يعود الفرق، والجدول (24) بعرض نتائج اختبار شافيه البعدي لمتغير العمر الممثل بالصف على البعد الأكاديمي.

جدول (24)
نتائج اختبار شافيه البعدي لمتغير الصف على البعد الأكاديمي

المتغير التابع	المتغير المستقل		متوسط الفروق	الخطأ المعياري	الدلالة
الأكاديمي	الصف السابع	الصف الثامن	.95*	.294	.044
		الصف التاسع	.57	.295	.579
		الصف العاشر	.87	.301	.139
		الصف الحادي عشر	.34	.301	.938
		الصف الثاني عشر	.48	.309	.792
	الصف الثامن	الصف السابع	-.95	.294	.064
		الصف التاسع	-.38	.280	.874
		الصف العاشر	-.08	.287	1.000
		الصف الحادي عشر	-.61	.286	.470
		الصف الثاني عشر	-.47	.295	.766
	الصف التاسع	الصف السابع	-.57	.295	.579
		الصف الثامن	.38	.280	.874
		الصف العاشر	.30	.287	.957
		الصف الحادي عشر	-.24	.287	.984
		الصف الثاني عشر	-.10	.296	1.000
	الصف العاشر	الصف السابع	-.87	.301	.139
		الصف الثامن	.08	.287	1.000
		الصف التاسع	-.30	.287	.957
		الصف الحادي عشر	-.53	.294	.657
		الصف الثاني عشر	-.39	.302	.891
	الصف الحادي عشر	الصف السابع	-.34	.301	.938
		الصف الثامن	.61	.286	.470
		الصف التاسع	.24	.287	.984
		الصف العاشر	.53	.294	.657
		الصف الثاني عشر	.14	.302	.999
	الصف الثاني عشر	الصف السابع	-.48	.309	.792
		الصف الثامن	.47	.295	.766
		الصف التاسع	.10	.296	1.000
		الصف العاشر	.39	.302	.891
		الصف الحادي عشر	-.14	.302	.999

يتضح لنا من خلال الجدول (24) الموضح للمقارنات البعدية وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، بين الصف السابع والصف الثامن في بعد تقدير الذات الأكاديمي لصالح الصف السابع بناءا على المتوسط الأعلى ، حيث كان متوسط الأداء عليه الموضح في جدول (20) أعلى من متوسط الأداء للصف الثامن، أما بقية المستويات فلم يتبين من خلالها وجود فروق في هذا البعد.

أما ما يخص نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية لمتغير المنطقة الجغرافية والذي يحتوي على كثر من مستويين على المتغيرات التابعة الدالة الممثلة بأبعاد مقياس تقدير الذات المتعدد، فيمثلها الجدول (25) الآتي:

جدول (25)
نتائج اختبار شافيه البعدي لمتغير المنطقة الجغرافية على المتغيرات التابعة الدالة

المتغير التابع	المتغير المستقل		متوسط الفروق	الخطأ المعياري	الدلالة
العائلي	إقليم الشمال	إقليم الوسط	1.60*	.168	.000
		إقليم الجنوب	.01	.171	.999
	إقليم الوسط	إقليم الشمال	-1.60*	.168	.000
		إقليم الجنوب	-1.60*	.171	.000
	إقليم الجنوب	إقليم الشمال	-.01	.171	.999
		إقليم الوسط	1.60*	.171	.000
الشخصي	إقليم الشمال	إقليم الوسط	-.63*	.153	.000
		إقليم الجنوب	.29	.155	.183
	إقليم الوسط	إقليم الشمال	.63*	.153	.000
		إقليم الجنوب	.91*	.155	.000
	إقليم الجنوب	إقليم الشمال	-.29	.155	.183
		إقليم الوسط	-.91*	.155	.000
الرفاقي	إقليم الشمال	إقليم الوسط	.98*	.109	.000
		إقليم الجنوب	.41*	.110	.001
	إقليم الوسط	إقليم الشمال	-.98*	.109	.000
		إقليم الجنوب	-.57*	.110	.000
	إقليم الجنوب	إقليم الشمال	-.41*	.110	.001
		إقليم الوسط	.57*	.110	.000

يتضح من خلال الجدول (25) ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، في المنطقة الجغرافية بين إقليم الشمال والوسط على بعد تقدير الذات العائلي لصالح إقليم الشمال بناءا على المتوسط الأعلى الوارد في جدول (20) السابق.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، في المنطقة الجغرافية بين إقليم الوسط وإقليم الجنوب على بعد تقدير الذات العائلي لصالح إقليم الجنوب بناءا على المتوسط الأعلى الوارد في جدول (20) السابق.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، في المنطقة الجغرافية بين إقليم الشمال وإقليم الوسط على بعد تقدير الذات الشخصي لصالح إقليم الوسط بناءا على المتوسط الأعلى الوارد في جدول (20) السابق.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، في المنطقة الجغرافية بين إقليم الشمال وإقليم الوسط على بعد تقدير الذات الرفاقي لصالح إقليم الشمال بناءا على المتوسط الأعلى الوارد في جدول (20) السابق.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، في المنطقة الجغرافية بين إقليم الشمال وإقليم الجنوب على بعد تقدير الذات الرفاقي لصالح إقليم الشمال بناءا على المتوسط الأعلى الوارد في جدول (20) السابق.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، في المنطقة الجغرافية بين إقليم الوسط وإقليم الجنوب على بعد تقدير الذات الرفاقي لصالح إقليم الجنوب بناءا على المتوسط الأعلى الوارد في جدول (20) السابق.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى بناء مقياس متعدد الأبعاد في تقدر الذات ضمن المدى العمري (18 - 13) سنة، والذي يحتوى على الصفوف الدراسية من الصف السابع إلى الصف الثاني ثانوي، حيث تم مراجعة العديد من الدراسات والأبحاث ذات الصلة، بالإضافة إلى المقاييس التي هدفت إلى قياس سمة تقدير الذات لدى الأفراد، وقد تم التوصل إلى بناء مقياس تقدير الذات يحتوي على خمسة أبعاد هي : بعد تقدير الذات الأكاديمي، وبعد تقدير الذات العائلي، وبعد تقدير الذات الإجتماعي، وبعد تقدير الذات الشخصي، وبعد تقدير الذات الرفاقي، كمحاولة لبناء مقياس شامل لأبعاد تقدير الذات المختلفة.

حيث استخدمت هذه الدراسة النموذج اللوجستي ثنائي المعَلمة متعدد الأبعاد والذي يعد احد نماذج نظرية الاستجابة للفقرة متعددة الأبعاد نظراً لملائمته لهذه الدراسة، حيث تم إيجاد الخصائص السيكومترية (الصدق، والثبات) لمقياس تقدير الذات متعدد الأبعاد الذي تم بناؤه بطرق مختلفة، كما تم مطابقة الفقرات للنموذج المستخدم في هذه الدراسة، وتم إيجاد خصائص الفقرات (الصعوبة والتمييز) لكل فقرة من فقرات المقياس، بالاضافة إلى تحري مدى وجود فروقات في تقدير الذات يمكن أن تعزى لمتغيرات الدراسة وهي: النوع الإجتماعي، العمر الممثل بالصف الدراسي، المنطقة الجغرافية الممثلة بالإقليم الذي يقطنه الفرد.

وفيما يخص النتائج التي تمَّ التوصّل اليها في هذه الدراسة سيتم مناقشاتها تالياً، حسب تسلسل أسئلة الدراسة التي تمّ التعرض لها، من خلال محاولة ربطها مع نتائج الدراسات السابقة التي تمّ التطرق لها في الفصل الثاني من هذه الدراسة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما دلالات الصدق لمقياس تقدير الذات متعدد الأبعاد المطور ؟

تُعد نتائج دلالات الصدق التي تم التوصل إليها في هذا المقياس سواء من خلال دلالات صدق المحتوى والذي تم من خلاله الرجوع إلى العديد من الدراسات والأبحاث ذات الصلة بموضوع الدراسة، إضافة إلى عرضها على عدد من المحكمين للوصول إلى فقرات تعمل على قياس ما أُعدت لقياسه، وهذا في صورته النهائية يُعد دلالة صدق محتوى مقياس تقدير الذات

متعدد الأبعاد، أو من خلال دلالات صدق البناء (الصدق العاملي) حيث تبين من خلال أجراء التحليل العاملي من الدرجة الثانية وجود خمسة عوامل تفسر ما يُقارب (45.25%) من التباين الكلي، وقد تشبعت الفقرات على العوامل الموضوعة لها، إلا أنه تبين أن هناك أربع فقرات تشبّعت على أكثر من عامل، لذا فقد تم التخلي عنها وحذفها من المقياس، وهذا يعد دلالة على صدق البناء، أو من خلال الصدق المرتبط بالمحك مع مقياس روزنبيرج لتقدير الذات (RSES)، وقد بلغ معامل الارتباط بينهما (0.79)، وهو معامل ارتباط عال، ويّعد هذا مؤشر على صدق المقياس.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذه النتائج تُعبر عن أن مقياس تقدير الذات متعدد الأبعاد الذي تم بناؤه يتمتع بدلالات صدق جيدة، مما يعزز درجة الثقة في النتائج التي تّم الحصول عليها ومدى دقة المقياس في قياس سمة تقدير الذات.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما دلالات الثبات لمقياس تقدير الذات متعدد الأبعاد ؟.

تُعتبر نتائج دلالات الثبات التي تمّ التوصّل إليها في هذا المقياس سواء من خلال ثبات الأبعاد أو ثبات المقياس ككل ذات قيم جيدة، حيث تم حساب ثبات الأبعاد من خلال الاتساق الداخلي بطريقتي التجزئة النصفية وكانت قيم الثبات للأبعاد الخمسة وهي البعد الأكاديمي والعائلي والإجتماعي والشخصي والرفاقي (68.، 66.، 62.، 70.، 56.) على التوالي، وهي معاملات ثبات جيدة نسبياً، بينما كانت قيم معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا للأبعاد الخمسة (81.، 72.، 74.، 66.، 64.) على التوالي، وهي معاملات ثبات مرتفعة وجيدة نسبياً ودالة إحصائيا، ويمكن أن نعزو ذلك إلى أن هذا النوع من المقاييس لا يعتمد على القدرة المعرفية لدى الأفراد، وإنما يعتمد على مدى توافر هذه السمة لدى الفرد.

بينما كان ثبات المقياس الكلي من خلال معامل ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (α) (0.89)، حيث يُعتبر هذا معامل ثبات عالٍ، كما تم حساب ثبات المقياس من خلال معامل ثبات تباعد الأفراد والذي بلغ (0.74)، وثبات تباعد الفقرات والذي بلغ (0.79)، ويعتبر هذا الثبات مرتفعاً نسبياً حسب نظرية الاستجابة للفقرة.

ويستدل من خلال هذه النتائج على أن مقياس تقدير الذات متعدد الأبعاد قد تحقق له مستوى من الثبات يبرر لنا النتائج المترتبة عليه، مما يوفر خاصية الاعتمادية على النتائج يخلص لها المقياس سواءً على مستوى النظرة الكلاسيكية للثبات أو مفهوم الثبات في ضوء نظرية الاستجابة للفقرة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

ما مدى مطابقة البيانات للنموذج اللوجستي ثنائي المعَلمة متعدد الأبعاد؟.

دلت نتائج مطابقة البيانات للنموذج ثنائي المعَلمة متعدد الأبعاد على أن نسبة عالية من الفقرات التي تم التوصل إليها تقدر بـــ(95%) قد تحقق لها مطابقة مع النموذج ثنائي المعَلمة متعدد الأبعاد، حيث تم مطابقة فقرات الأبعاد الخمسة وتبين أن فقرات البعد الأكاديمي والتي يبلغ عددها (16) فقرة طابقت النموذج المستخدم بأستثناء فقرة وحيدة لم تطابقه، حيث أن قيمة الاحتمالية لها كانت اقل من(0.05)، لذا فقد تم التخلي عنها وحذفها من فقرات البعد، أما فقرات بعد تقدير الذات العائلي والبالغ عددها (12) فقرة فكانت جميعها مطابقة للنموذج المستخدم، بينما كان هناك فقرتين في بعد تقدير الذات الإجتماعي لم تطابقا النموذج الثنائي متعدد الأبعاد، حيث أن قيمة الاحتمالية لهما كانت اقل من (0.05)، لذا فقد تم التخلي عنهما وحذفهما، بينما كانت فقرات بعدي تقدير الذات الشخصي والرفاقي جميعها مطابقة للنموذج ثنائي المعَلمة متعدد الأبعاد.

وقد تمَّ التوصّل من خلال المطابقة إلى وجود ثلاث فقرات غير مطابقة، حيث تنتمي الأولى للبعد الأكاديمي، والثانية والثالثة للبعد الإجتماعي، وقد يعزى ذلك إلى طبيعة استجابات الأفراد على هذه الفقرات أو طبيعة بناء هذه الفقرات، حيث تم التخلي عنها وحذفها من الصورة النهائية من المقياس لعدم مطابقتها، وتم التوصّل إلى مقياس تقدير الذات متعدد الأبعاد مكون من (54) فقرة موزعة على خمسة أبعاد، وقد يعود سبب مطابقة فقرات المقياس للنموذج ثنائي المعَلمة متعدد الأبعاد إلى اتساق الفقرات مع افتراضات هذا النموذج، حيث كان لها مستويات مختلفة من الصعوبة والتمييز بين الأفراد، وكذلك لعدم وجود التخمين كون الفقرات تقيس سمة نفسية وليست قدرة معينة، ويستدل من هذا أن مقياس تقدير الذات متعدد الأبعاد الذي تم بناؤه تتوافر فيه خصائص المقياس الجيد من حيث المطابقة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

ما خصائص فقرات المقياس في ضوء نظرية الاستجابة للفقرة؟.

دلت نتائج هذا السؤال على ان قيم الصعوبة والتميز للفقرات في أبعاد مقياس تقدير الذات كانت كما يلي:

- بعد تقدير الذات الأكاديمي تراوحت فيه قيم صعوبة الفقرات في المدى (0.99 – 1.21-)، بينما تراوحت قيم التمييز ضمن المدى (0.94 – 0.37).
- بعد تقدير الذات العائلي تراوحت فيه قيم صعوبة الفقرات في المدى (0.88 – 1.64-)، بينما تراوحت قيم التمييز ضمن المدى (1.05 – 0.39).
- بعد تقدير الذات الإجتماعي تراوحت فيه قيم صعوبة الفقرات في المدى (1.04 – 0.96-)، بينما تراوحت قيم التمييز ضمن المدى (0.88 – 0.37).
- بعد تقدير الذات الشخصي تراوحت فيه قيم صعوبة الفقرات في المدى (0.09 – 1.37-)، بينما تراوحت قيم التمييز ضمن المدى (0.66 – 0.32).
- بعد تقدير الذات الرفاقي تراوحت فيه قيم صعوبة الفقرات في المدى (0.91 – 0.90-)، بينما تراوحت قيم التمييز ضمن المدى (0.92 – 0.36).

من خلال ما سبق يتضح أن خصائص جميع الفقرات في الأبعاد الخمسة السابقة كانت في معظمها ذات خصائص جيدة ومناسبة، حيث كان مدى معاملات الصعوبة في الأبعاد متقارباً نسبياً، مما يشير إلى أنها تغطي مدى واسع على متصل السمة، أي أن الفقرات تنوعت في مستوى صعوبتها، وتُعد مناسبة لمعظم الفئات العمرية المستهدفة. بينما كانت قيم معاملات التمييز لفقرات الأبعاد المختلفة تتمتع بقدرٍ عالٍ وجيد من التمييز، حيث كانت تزيد عن (0.30) في ذات الوقت لها دلاله إحصائية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

هل هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في مستويات أبعاد تقدير الذات تبعاً لمتغيرات النوع الإجتماعي والعمر والمنطقة الجغرافية؟.

دلت النتائج التي تم التوصل اليها في الاجابة عن هذا السؤال على وجود فروق في بعض أبعاد تقدير الذات تبعاً لمتغير النوع الإجتماعي، ومتغير العمر، و متغير المنطقة

الجغرافية، حيث كان هناك فروق تعزى لمتغير النوع الإجتماعي في بعد تقدير الذات الرفاقي لصالح الإناث، حيث كان متوسط الأداء على هذا البعد للإناث أعلى منه للذكور، والذي يمكن أن يعزى إلى أن العلاقات الرفاقية بين الإناث غالبًا ما تبدأ من المدارس الابتدائية وتمتد إلى نهاية المرحلة الثانوية، حيث تُعد المدرسة أفضل مكان للاختلاط بالرفاق بحكم النظرة الإجتماعية للأنثى، كما أن معظم الإناث يبقين في نفس المدرسة حتى نهاية المرحلة الثانوية على عكس الذكور الذين قد يغادرون المدرسة لأسباب العمل أو التسرب أو الفروع المهنية في مدارس اخرى، مما يجعل هذه العلاقات بين الإناث أكثر صدقاً وارتباطاً، ويتم تعزيز هذه العلاقات في الزمن الراهن من خلال وسائل التواصل الإجتماعي المتعارف عليها، بحيث يكون التفاعل الإجتماعي بينهن دائم، مما يجعل العلاقات بين الإناث طويلة الآمد، أما الذكور فبحكم نظرة المجتمع يعطى كافة الحقوق في اختيار الرفاق سواء من المدرسة او من الحي او من النادي ...الخ، لذا فالعلاقات بين الذكور سرعان ما تزول، وحتى ربما لا تستمر لفترة طويلة، لأن العلاقة في مرحلة الطفولة تتم بعفوية تامة، دون النظر والالتفات للفروق الفكرية والاقتصادية والإجتماعية والعرقية والدينية، وفي مرحلة المراهقة والمراهقة المتأخرة خاصة يحدث هناك التباين في الجانب الفكري والجانب الثقافي والإجتماعي، أي أن العلاقة بين الذكور لا تكون قوية بقدر قوتها وديمومتها بين الإناث. بنما لم تكن هناك أية فروق في ابعاد تقدير الذات بين الجنسين.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أل مراد (2007) في أن هناك فرق في تقدير الذات يعود لصالح الإناث، بينما اختلفت نتيجة هذه الدراسة جزئيا مع نتيجة الدراسة التي قام بها عربيات والزغول (2008)، ودراسة عبد الوهاب (2011)، حيث لم يظهر هناك فرق في مستوى تقدير الذات يعزى للنوع الإجتماعي.

كما اختلفت هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي قامت بها ساروفم (Sarouphim, 2011)، والدراسة التي قام بها عياش وعلم الدين (Ayyash and Alamuddin, 2007)، والتي توصلت إلى ارتفاع معدل تقدير الذات لدى الذكور، وانخفاض هذا التقدير لدى الإناث، كما اختلفت جزئيا مع نتيجة دراسة باستر (Pastor, 2002) والتي أظهرت وجود فروق في تقدير الذات الأكاديمي بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

أما بالنسبة لمتغير العمر والممثل بالصف فقد دلت النتائج التي تم التوصل لها إلى أن هناك فروق في تقدير الذات على البعد الأكاديمي بين الصفين السابع والثامن لصالح الصف

السابع، وذلك لان متوسط اداء طلبة الصف السابع على هذا البعد أعلى منه للصف الثامن، بينما لم يكن هنالك فروق في أبعاد تقدير الذات الأخرى، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن الافرد ممن هم في مستوى الصف السابع يكونوا في بدايات مرحلة المراهقة، بحيث يؤدي ذلك إلى تحفيزهم في الجانب الاكاديمي لاثبات ذواتهم، بعكس طلبة الصف الثامن ممن هم في هذه المرحلة والتي يبدأ فيها الصراع المعرفي نظراً لتزامن أبعاد النمو المختلفة، مع العلم أنه مع تقدم المراهقة قد يبتعد الطالب قليلاً عن الاهتمام الأكاديمي والبحث عن علاقات أخرى مثل الرفاق والجنس الآخر والرياضة والنماذج، مما قد يؤثر على تقدير ذواتهم الأكاديمي.

كما تبين من خلال النتائج التي تم التوصل اليها أن هناك فروق في عدد من أبعاد تقدير الذات (تقدير الذات العائلي، تقدير الذات الشخصي، تقدير الذات الرفاقي) تعزى لمتغير المنطقة الجغرافية والممثلة بالإقليم، حيث كان الفرق في بعد تقدير الذات العائلي تبعاً للمنطقة الجغرافية بين إقليم الشمال وإقليم الوسط لصالح إقليم الشمال حيث كان متوسط اداء الأفراد على هذا البعد أعلى، وبين إقليم الوسط وإقليم الجنوب لصالح إقليم الجنوب، ويمكن أن نعزو ذلك إلى طبيعة المنطقة، حيث تحافظ العائلات على العادات والتقاليد المتعارف عليها، كما أن التواصل بين افراد العائلة الواحدة في إقليم الشمال وإقليم الجنوب اقوى منه في إقليم الوسط والذي يمثل المدينة، كما أن الوعي بدور العائلة وسيادتها والاهتمام بالنواحي والروابط الإجتماعية والعائلية في إقليمي الشمال والجنوب اكثر من إقليم الوسط، بينما لم يكن هناك فروق بين إقليم الشمال وإقليم الجنوب في تقدير الذات العائلي، وربما يعزى ذلك إلى تشابه العادات والتقاليد، والتركيز على دور العائلة اكثر من دور الفرد، كما أن ظروف العمل مع الوالدين وقضاء العطلة في العمل لها دورها، بالإضافة إلى التقارب في متطلبات الحياة.

ويعود الفرق في بعد تقدير الذات الشخصي تبعا لمتغير المنطقة الجغرافية بين إقليم الشمال وإقليم الوسط لصالح إقليم الوسط حيث كان متوسط اداء الأفراد على هذا البعد أعلى ، وبين إقليم الوسط وإقليم الجنوب لصالح إقليم الوسط، ويمكن أن نعزو ارتفاع تقدير الذات الشخصي في إقليم الوسط إلى أن الأفراد لهم ميزة خاصة بهم تميزهم عن بقية الأقاليم، والممثلة بالحرية الممنوحة لهم مقارنة بالاقاليم الاخرى، بالاضافة إلى التركيز على الفرد والاهتمام به في هذا الإقليم اكثر من غيره من الإقليم، حيث أن اختلاط الأفراد بالاخرين ممن هم في نسيجهم الإجتماعي يعمل على تنمية تقدير الذات الشخصي لدى الفرد، والتنوع الثقافي الواسع في المدينة يؤثر في شخصية الفرد، مما يعزز نظرة الفرد لذاته

ويعود الفرق في بعد تقدير الذات الرفاقي تبعا لمتغير المنطقة الجغرافية بين إقليم الشمال وإقليم الوسط لصالح إقليم الشمال حيث كان متوسط اداء الأفراد على هذا البعد أعلى ، وبين إقليم الشمال وإقليم الجنوب لصالح إقليم الشمال، وبين إقليم الوسط وإقليم الجنوب لصالح إقليم الجنوب، ويمكن أن نعزو ذلك إلى الأفراد في إقليم اشمال والجنوب يحافظوا على ديمومة العلاقة مع رفاقهم، وخاصة ممن هم رفاق المدرسة، وذلك لندرة انتقالهم من مدرسة إلى اخرى، بالاضافة إلى أن التفاعل الإجتماعي بينهم يكون اكبر من إقليم الوسط وذلك كون المجتمع محدد بمنطقة معينة، حيث أن في إقليم الوسط قد يوجد ما يُعوض عن الرفاق، مثل العلاقات مع الجنس الآخر والوسائل الالكترونية والترفيهية وأحياناً الرفاق على مواقع التواصل الإجتماعي، الذين يكون أثرهم أقل من الرفاق الحقيقين.

التوصيات

تم التوصل من خلال هذه الدراسة إلى توصيات عدة، وهي كالآتي :

- استخدام مقياس تقدير الذات متعدد الأبعاد الذي تم اعداده في هذه الدراسة من قبل الجهات المختصة في هذا المجال، مثل مراكز القياس والتقويم، للكشف عن هذه السمة، ومن قبل باحثين آخرين لما يتمتع به هذا المقياس من خصائص سيكومترية جيدة.
- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة والمتعلقة بأثر بعض المتغيرات على تقدير الذات من قبل الجهات المعنية والمختصة.
- اجراء المزيد من الدراسات والابحاث التي تستهدف النماذج متعددة الابعاد باستخدام سمات نفسية وشخصية اخرى.

المراجع العربية

أبو جادو، صالح محمد. (1998). **سيكولوجية التنشئة الإجتماعية**، الأردن،عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو زيد، إبراهيم حمد. (1987). **سيكولوجية الذات والتوافق**، الإسكندرية: دار المعرفة العلمية.

آل مراد، نبراس يونس. (2007). تقدير الذات لدى طالبات قسم التربية الرياضية وعلاقته بمستوى التحصيل الأكاديمي، **مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية**، العدد (4)، المجلد (14)، ص(108-128).

الأمير، نصر حسين. (2011). تقدير الذات وعلاقته بالأداء المهاري للاعبين الناشئين والشباب بكرة السلة، **مجلة علوم التربية والرياضة**، العدد(13)،م(4).

بيكارد، كارل، (2001)، **الأسلوب الأمثل لتنمية احترام الذات لدى طفلك**، (ط1)، السعودية مكتبة جرير.

التقي، أحمد محمد. (2013). **النظرية الحديثة في القياس**. الأردن،عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

جبارة، كوثر سلامة. (2007). **بناء مقياس للشخصية متعدد الأبعاد والتحقق من فاعليته في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي في كليات الطب والهندسة والحقوق**، أطروحة دكتوراه غير منشورة ،الجامعة الأردنية،عمان، الأردن .

جرادات، عبدالكريم. (2011). دور العلاقات الأسرية والتحصيل الدراسي والمستوى الصفي وحجم الأسرة والجنس في التنبؤ بتقدير الذات لدى المراهقين، **المجلة التربوية**، العدد(99)، الجزء الأول (315-351).

جروان، فتحي. (2013). **الموهبة والتفوق**. ط4 ،الأردن،عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

حجازين، نايل عيد. (2007). **أثر تعدد الأبعاد في تقدير معالم فقرات ثنائية التدريج ومتعددة التدريج وفي تقدير معالم القدرة باستخدام برامج حاسوبية تفترض أحادية البعد والتعدد في الأبعاد،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان الأردن.

الخطيب، بلال. (2004). **معايير تقدير الذات للأعمار (13 – 17) سنة على مقياس مطور للبيئة الأردنية،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان،الأردن.

الدسوقي، كمال. (1979). **النمو التربوي للطفل والمراهق-دروس في علم النفس الارتقائي،** بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

الدسوقي، مجدي محمد. (2004). **دليل تقدير الذات، القاهرة** :مكتبة الأنجلو المصرية.

زهران، حامد عبد السلام. (1985). **علم نفس النمو- الطفولة والمراهقة،** القاهرة: عالم الكتب.

زهران، حامد عبد السلام، (1994)، **علم نفس النمو- الطفولة والمراهقة** ، القاهرة: دار المعارف.

زهران، حامد عبد السلام. (1999). **علم نفس النمو- الطفولة والمراهقة،** القاهرة: عالم الكتب.

سليمان، سناء. (2005). **تحسين مفهوم الذات: تنمية الوعي بالذات والنجاح في شتى مجالات الحياة،** القاهرة : دار عالم الكتب.

سليمان، عبدالرحمن. (1992). بناء مقياس تقدير الذات لدى عينة من طلبة المرحلة الابتدائية بدولة قطر دراسة سيكومترية، **مجلة علم النفس،** العدد24، (88-103).

الشافعي، محمد منصور. (2008). **تأثير انتهاك افتراضي أحادية البعد واستقلالية المحل في تدرج بنك الأسئلة ودقة معادلة درجات الاختبارات البنكية المسحوبة،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، السعودية.

شريم، رغدة .(2007). **سيكولوجية المراهقة** ،عمان، دار المسيرة للنشر و التوزيع.

الشناوي، محمد وأبو الرب، يوسف وعبيد، ماجدة وجودت، حزامة والرفاعي، جاسر وبني مصطفى، نادية. (2001). **التنشئة الإجتماعية للطفل،** ط1، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

الظاهر، قحطان أحمد. (2005). **مدخل إلى التربية الخاصة، ط2**،الأردن، عمان: دار وائل للنشر.

عبد الهادي، نبيل. (2006). **النمو المعرفي عند الأطفال، الأردن،** عمان: دار وائل للنشر.

عبد الوهاب، محمد السيد، (2011)، أبعاد تقدير الذات المنبئة بالعنف "دراسة على طلاب الثانوي بمحافظة قنا"، **دراسات عربية في علم النفس،** العدد(4)، مجلد10، (701-752).

عربيات، أحمد والزغول، عماد. (2008). الفروق في مستوى تقدير الذات لدى طلبة جامعة مؤتة تبعاً متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، العدد(1)، المجلد 9،(37-53).

علام، صلاح الدين. (1987). دراسة موازنة ناقدة لنماذج السمات الكامنة والنماذج الكلاسيكية في القياس النفسي والتربوي، **المجلة العربية للعلوم الإنسانية،** العدد(27)،(18-43).

علام، صلاح الدين. (2000). **القياس والتقويم التربوي والنفسي- أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**، القاهرة :دار الفكر العربي.

علام، صلاح الدين. (2005). **نماذج الاستجابة للمفردة الاختيارية أحادية البعد ومتعددة الأبعاد وتطبيقاتها في القياس النفسي والتربوي**، القاهرة :دار الفكر العربي.

عودة، أحمد. (2005). **القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط1،** شركة الأمل للنشر والطباعة والتوزيع.

فرج، صفوت وكامل، سهير. (1998). **مقياس تنسي لمفهوم الذات**، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

كفافي، علاء الدين. (1989). تقدير الذات وعلاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي، **المجلة العربية للعلوم الإنسانية**، العدد(39)،ص(102-127).

كفافي، علاء الدين. (2009). **علم النفس الارتقائي: سيكولوجية الطفولة والمراهقة**، الاردن: عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع

مالهي، رانجيت سينج وريزنر، روبرت. (2005). **تعزيز تقدير الذات**، ط1، مكتبة جرير.

همشري، عمر أحمد. (2003). **التنشئة الإجتماعية للطفل**، ط1، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية

Ahmad, R. Imran, H. Khanam, S. and Riaz, Z. (2013). Gender differences in domain specificself self-esteem of adolescents, **Ailsn Journal of Social Sciences & Humantties**, Vol,(2) No,2,(432-440).

Arslan, O. (2009). Anger, self-esteem and perceived social support in adolescence**, Social behavior and personality**, 37(4):504-515.

Ayyash-Abdo, H. Alamuddin, R. (2007). Predictors of subjective well-being among college youth in Lebanon**, The Journal of Social Psychology**,747,265-285.

Berk, L. (1991). **Child Development**, Allyn and Baco, Boston.

Bernstein, A. Penner, A. Clarke-Stewart, A. and Roy, J. (2006). **Psychology**, Boston: Houghton Mifflin Company.

Bracken, B. Bunch, S. Keith, T. and Keith, P. (2000). Child And Adolescent Multdimensional Self-concept A Five Instrument Factor Analysis, **Psychology in the Schools**, 37(6).

Capar, k. (2000). Analyzing Multidimensional Response Data Structure Represented by Unidimensional IRT Models Increase the Precision of Scoring Using Out-of-Scale Information**, Paper presented at the Annual Meting of the Florida Educational Research Association** (November 8-10).

Carl setzer, J. (2008). **Parameter Recovery of the Explanatory Multidimensional Rasch Model**, PhD,Dissertation, Faculty of the Graduate, James Madison University.

Carranza, F. You, S. Chhuon, V. and Hudley, C. (2009). Mexican American adolescents' academic achievement and aspirations: the role of perceived parental educational involvement, acculturation, and self-esteem. **Adolescence**, Vol 44(174):313-33.

Chen, L. (2011). **Contingent Self-esteem in Chinese Early and Late Adolescents**, Master, Dissertation**,** Faculty of the Graduate of the University of Kansas.

Cook, K. Kallen, M. (2009). Having a fit: impact of number of items and distribution of data on traditional criteria for assessing IRT's Unidimensionality assumption, **Springer Science Business Media**.

Crocker,L. Algina, J. (1986). **Introduction to classical and modern test theory**, Cengage Learning.

Culligan, B. (2007). **Item Response Theory, Reliability and Standard Error**. Aoyama Gakuin Women's Junior College.

De Ayala, R. (1993). The Influence of Multidimensionality on the Graded Response Model, **Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education** (Atlanta, GA, April 13-15).

Embretson, E. Reise, P. (2000). **Item Response Theory for psychologists**, Mahwah,NJ: Lawrence Erlbaum Associates,Inc.

Engler, B. (1991), **Personality Theories: an introduction**, Boston :Houghton Mifflin Company.

GonI, E. Madariaga, J. Axpe, i. and Goni, A. (2011). Structure of the Personal Self-Concept (PSC) Questionnaire, **International journal of clinical and health psychology**,Vol, 11,3,(509-522).

Gross, M. (1997). The effects of ability grouping on the academic and social development of gifted children, **Seminar paper**, GERRIC, UNSW.

Gruijter, D. Kamp, L. (2005). Statistical test Theory for educationand Psychology,**(http://website.iclonil.icon.leidenuniv.nl/gruijterdn mde).**

Hambleton, K. Jones. W. (1993). Comparison of classical test theory and item response theory and their applications to test development, **Educational Measurement – Issues and Practice**,4,(12),38-47.

Hambleton, K. Swaminathan, H. (1985). **Item Response Theory: Principles and Applications**. Boston: Kluwer.

Hashimoto, T. (2011). Local Independence Statistics Applied to Testlet Items, **The National Center for University Entrance Examinations**, Komaba Meguro-ku Tokyo Japan.

Hattie, j. (1984). An empirical study of various indices for determining Unidimensionality, **multivariate behavioral research**.

Hyun Choi, J. Eun Kim, J. (2014). The Relationship between Self-esteem, Body Image and Eating Attitudes of Children Accessing Community Child Centers, **International Journal of Bio-Science and Bio-Technology**,Vol.6, No.4, pp.211-222.

Iramaneerat, C. Myford, C. and Yudkowsky, R. (2006). Item Dependency In An Objective Structured Clinical Examination, **International Objective Measurement Workshop**, Berkeley.

Kavas, A. (2009). Self-esteem and health-risk behaviors among Turkish late adolescents. **Adolescence**,44(173):187-98.

Lea-Wood, S. Clunies, R. (1995). Self-esteem of gifted adolescent girls in Australian schools. **Education Research Complete**,Vol, 17 Issue 3,p195. 3p.

Lerner, R. Steinberg, L. (2009). **Handbook of Adolescent Psychology**, Two-Volume Set, 3rd Edition.

Martín-Albo, J. Núñez, J. Navarro, J. and Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and Validation in University Students, **The Spanish Journal of Psychology**, Vol. 10, No. 2, 458-467.

McDonald, A. (2004). **A Comparison of The Self-esteem of Disadvantaged Students In Grades Four, Five And Six Identified As Artistically Talented And Students Not Identified As Artistically Talented**, PHD Dissertation, Faculty of Miami University,Oxford.

McKinley, L. Way, D. (1992). The feasibility of modeling secondary TOFEL ability dimensions using multidimensional IRT Models, **Educational testing service**, princeton,N.J.

McKinley, R. Reckase, M. (1983). An Extension of the Two-Parameter Logistic Model to the Multidimensional Latent Space. Iowa City, **The American College Testing Program.**

Michener, A. Delamater, J. (1999). **Social psychology**, fourth edition, Harcourt Brace College Publishers, New York.

Midgett, J. Ryan, B. Adams, G. and Corville-smith, J. (2002). Complicating achievement and self esteem considering the joint effects of child characteristics and parent-child interactions, **Contemporary Educational Psychology**,Vol, 27 (1),(132-157).

Monseur,M. Baye, A. Lafontaine, D. and Quittre, V. (2011). PISA test format assessment and the local independence assumption, **Educational Testing Service and International Association for the Evaluation of Educational Achievement**.

Mruk, C. (1999). **Self-esteem research, theory and practice**, London: Free Association Books.

Ntshangase, S. Mdikana, A. Cronk, C. (2008). Comparative study of the self-esteem of adolescent boys with and without learning disabilities in an inclusive school, **International Journal of Special Education,** Vol. 23 Issue 2,p75-84. 10p.

Offer, D. Ostrov, E. Howard, K. and Atkinson, R. (1988). **The teenage world: Adolescents' self-image in ten countries**, New York: Plenum.

Pastor, D. (2002). The use of multilevel item Response Theory Modeling in Applied Research An Illustration, **Applied Measurement In Eduction**,16(3),223-243.

Peterson. J. (2006). Addressing counseling needs of gifted students, **Professional School Counseling**,10(1),43-51.

Reis, S. Renzulli, J. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities, **Psychology in the Schools**,4l,119-130.

Riaz, Z. Sarwat, J. Hina, I. and Riaz, A. (2013). Gender differences in domain specific self-esteem of adolescents, **Ailsn Journal of Social Sciences & Humantties**. Vol,2, No,2.

Rodewalt, F. Tragakis, W. (2003). Self-esteem and self-regulation: Toward optimal studies of self-esteem, **Psychological Inquiry**, 14(1), 66–70.

Rosenberg. M. Schooler, C. and Schoenbach, C. (1989). Self-esteem and adolescent problems: Modeling reciprocal effects, **American Sociological Review**, Vol,54(6), 1004-1018.

Sarouphim, M. (2011). Gifted and Non-Gifted Lebanese Adolescents: Gender Differences in Self-Concept, Self-Esteem and Depression, **International Education**,Vol, 41,No,1.

Spencer, S. (2004). **The Strength of Multidimensional Item Response Theory in Exploring Construct Space That is Multidimensional and Correlated**, Unpublished Doctoral Dissertation, Brigham Young University.

Stenhouse, G. (1994). **Confident children: developing your child's self-esteem**l, Oxford University Press, Auckland: Oxford.

Thissen, D. (2000). **Reliability and Measurement Precision**. In H. Wainer (Ed), Computerized adaptive testing. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Thorndike, R. (1971). **Educational measurement**, 2nd edition, American Council on Education.

Vallieres, E. vallirand, R. (1990). TRADUCTION ET VALIDATION CANADIENNE-FRANÇAISE DE L'ÉCHELLE DE L'ESTIME DE SOI DE ROSENBERG, **International Journal of Psychology**, Vol 25, (2), (305–316).

Vialle, W. Heaven, P. and Ciarrochi, J. (2005). The Relationship Between Self-esteem and academic achievement in high ability students: Evidence from the Wollongong Youth Study, **Australasian Journal of Gifted Education**,14 (2),39-45.

Weiten. W. Lloyd, M. (2003). **Psychology Applied to Modern Life**, 7th ,Wadsworth Thompson Learning, Belmont, CA.

Whitely, S. (1980), Multicomponent Latent Trait Model for ability tests, **psychometric**, 45(4), 279- 494.

Yen, W. (1993). Scaling Performance Assessments: Strategies for Managing Local Item Dependence, **Journal of Educational Measurement**, Vol 30, 3, pages 187–213.

Zhang, B. Zhao, J. and You, G. (2009). The influence of concealing academic achievement on the self esteem of adolescents with low achievement, **Social Behavior and Personality**, Vol,37 (6), p(805-810).

Zickar, J. (1998). "Modeling Item-Level Data with Item Response Theory", **Psychology Faculty Publications**, 7(4),104-119.

Ziller, R. Barbara. H. (1973). **The social self**, New York: Pergamon Press.

قائمة الملاحق

ملحق رقم (1)

الاختبارات التي تم الرجوع لها

No.	Name of the Test	References
1	State Self-Esteem Scale.	(Chau et al, 2011).
2	Coopersmith self-esteem inventory	(Peter et al, 2007)
3	The Self-Perception Profile for Adolescents (SPPA)	(Harter, 2012)
4	Rosenberg self esteem	(Kwan et al, 2007)
5	piers-Harris Children's Self-Concept Scale, 2nd Edition	(Mayla , 2008)
6	Burnett Self Scale (BSS).	(Burden & Burnett, 1999)
7	Hare Self-Esteem Scale.	(Kelley et al, 1997)
8	Culture Free Self-Esteem Inventories 3nd Edition	(Battle, 2002)
9	Revised Janis–Field Feelings of Inadequacy	(Conrad & Hedin, 1981).
10	Culture Free Self-Esteem Inventories 2nd Edition (CFSEI-2).	(Chen, S, 2000)
11	Collective Self-Esteem (CSE) Scale	(Rossouw, 2010)
12	Multi-faceted hierarchical self-concept scale	(Waugh, 2000)

تصنيف المقاييس المختلفة للأبعاد التي تقيسها جاء بناءاً على المرحلة العمرية التي تقيسها وما يحدث بها من تغيرات مختلفة في قدرات هؤلاء الأفراد، ويمكن أن نجمل الأبعاد السابقة المختلفة في عدد اقل من الأبعاد والمتمثلة بالتالي :-

البعد الأول : تقدير الذات الأكاديمي Academic Self Esteem

يقوم هذا البعد بقياس تقدير الذات الأكاديمي والعقلي المناسب للفرد، حيث يجيب عن توقعات الأفراد وقدراتهم واتجاهاتهم وقيمهم المرتبطة بالجوانب المدرسية والأكاديمية.

(Peter et al,2007, Harter, 2012. Mayla , 2008, Burden & Burnett, 1999, Battle, 2002, , Kelley et al, 1997)

البعد الثاني : تقدير الذات الشخصي Personal Self Esteem

هذا البعد يعمل على قياس مدى ردود أفعال الأفراد تجاه أنفسهم، و قيمة الفرد، من الأمثلة عليه: * هل تحبط بسهولة، *هل تشعر بالقلق أكثر من الآخرين.

(Harter, 2012, Battle, 2002, Virgil, 2010, Heatherton&Polivy,1991, Kelley et al, 1997, Burden & Burnett, 1999)

البعد الثالث : تقدير الذات الإجتماعي Social Self Esteem

إن هذا البعد يقيس تقدير الذات ما بين مجموعات من الأفراد و اقرأنهم ضمن إطار المجتمع، و تسأل الفقرات الواردة في هذا البعد حول توقعات الفرد حول اتجاهاته و قيمه و اهتماماته و تفاعله مع اقرأنه خارج نطاق العائلة و ضمن مجتمعه، و من الأمثلة عليه : * يحب الأولاد و البنات إن يلعبوا معي ، * * هل تشعر بعدم الراحة ضمن مجموعات من الناس.

(Peter et al,2007, Harter, 2012, Battle, 2002, Heatherton & Polivy,1991, Chen, 2000, Kelley et al, 1997, Rossouw, 2010)

البعد الرابع : تقدير الذات العائلي Family Self Esteem

يقيس هذا البعد تقدير الذات ضمن إطار العائلة أو البيت ، و يقيس توقعات الشخص نحو نفسه ضمن العائلة من حيث قدراته و اهتماماته و قيمه و تفاعل هذه مع إفراد العائلة ، و من الأمثلة عليه : *والدي فخوران ني، *يقدر والداي ما اشعر به.

(Peter et al,2007, Kelley, Denny &Young, 1997, Chen, 2000, Battle, 2002, Burden & Burnett, 1999).

البعد الخامس : تقدير الذات الرفاقي Comrades Self Esteem

يهتم هذا البعد بقياس تقدير الفرد لذاته من خلال سلوك رفاقه و أصدقائه تجاهه.

(Harter, 2012, Burden & Burnett, 1999, Kelley, Denny &Young, 1997)

البعد السادس : تقدير الذات العام General Self Esteem

يقيس هذا البعد توقعات الفرد نحو نفسه كفرد أو كانسان ، إن هذا البعد يسأل عن الحالة العاطفية و الجسمانية و النجاح و الفشل و القبول من الأفراد الآخرين ، و من الأمثلة عليه : *اعتقد إن الآخرين يقومون بإعمالهم بشكل أفضل مني ، * هل أنت جميل المنظر (وسيم) كالآخرين (Peter et al,2007, Battle, 2002, Chen, 2000, Rossouw, 2010).

البعد الأول : تقدير الذات الأكاديمي Academic Self Esteem

يهتم هذا البعد بقياس تقدير الذات الأكاديمي و الأدائي والعقلي المناسب للفرد، حيث يجيب عن توقعات الأفراد وقدراتهم واتجاهاتهم وقيمهم المرتبطة بالجوانب المدرسية والأكاديمية، ويتضمن ذلك المهارات العقلية والأكاديمية.

الرقم	الفقرة	المصدر
1	هل تقوم بأعمال صغيرة بالمدرسة ؟	(Burden & Burnett, 1999, Burnett,1994, Chen, 2000, Battle, 2002)
2	هل تتقن القيام بالأنشطة المدرسية الكبيرة مقارنة بزملائك؟	(Kelley et al , 1997, Chen, 2000, Waugh, 2000, Battle, 2002)
3	هل أنت فخور بنفسك عندما تقوم بواجباتك المدرسية ؟	(Kelley et al, 1997, Chen, 2000, Battle, 2002)
4	هل أنت فاشل في الدراسة ؟	(Heatherton&Polivy,1991, Leslie et al ,2007, Harter, 2012, Chen, 2000, Byrne& Barbara,1996, Waugh, 2000, Battle, 2002, Virgil, 2010, Kelley et al, 1997)
5	هل تقوم بواجباتك المدرسية على أفضل وجه تستطيعه ؟	(Burden & Burnett, 1999, Chen, 2000, Burnett,1994, Battle, 2002)
6	هل تعتقد انك تؤدي إعمالك المدرسية بالشكل الذي تتمناه؟	(Burden & Burnett, 1999, Burnett,1994, Battle, 2002, Chen, 2000, Kelley et al, 1997)
7	هل تشعر بشعور جيد عندما تؤدي واجباتك المدرسة في الوقت ؟	(Battle, 2002, Chen, 2000, Kelley et al, 1997, Waugh, 2000)
8	هل تستمتع بالتعلم ؟	(Burden & Burnett, 1999, Burnett,1994, Kelley et al, 1997, Waugh, 2000)
9	هل تتخلى عن أداء واجباتك المدرسية	(Heatherton&Polivy,1991, Peter et al ,2007,

	إذا كانت صعبة و لا تقوم بها؟	Harter, 2012, Byrne& Barbara,1996, Lynch et al, 2008)
10	هل أنت راض عن أدائك في المدرسة؟	(Heatherton&Polivy,1991, Peter et al,2007, Harter, 2012, Waugh, 2000, Burden & Burnett, 1999, Waugh, 2000, Burnett,1994, Kwan et al, 2007)
11	اشعر إنني عديم ألفا ئدة في المدرسة	(Virgil, 2010, Kelley et al, 1997)
12	معظم أساتذتي لا يفهمونني	(Kelley et al, 1997, Peter et al, 2007)
13	إنا شخص مهم و عضو فعال في الصف	(Peter et al, 2007, Harter, 2012, Kelley, et al, 1997, Waugh, 2000, Lynch et al, 2008)
14	إنا قارئ جيد	(Lynch et al, 2008)
15	أنسى ما كنت تعلمته	(Lynch et al, 2008)
16	المعَلمون يتوقعون مني الكثير	(Kelley et al, 1997)
17	المدرسة أكثر صعوبة بالنسبة لي أكثر مما هي لدى التلاميذ الآخرين	(Kelley et al , 1997)
18	اشعر أنني مهما بذلت من جهد فاني لا احصل على العلامات التي استحقها.	(Kelley et al , 1997)
19	أنا أتصرف بشكل جيد في المدرسة	(Lynch et al, 2008, Mayla , 2008)
20	اشعر إنني واثق من قدراتي	(Heatherton&Polivy,1991, Waugh, 2000)
21	اشعر إنني أواجه مشكلة في الأشياء التي إقراؤها.	(Heatherton&Polivy,1991),

البعد الثاني : تقدير الذات الشخصي Personal Self Esteem

يهتم هذا البعد بقياس مدى ردود أفعال الأفراد ومشاعرهم وسلوكياتهم الشخصية، وقيمة الفرد الشخصية.

الرقم	الفقرة	المصدر
1	هل تشعر بصعوبة باتخاذ القرار والالتزام به؟	(Battle, 2002)
2	هل تشعر بصعوبة تقييم نفسك جيدا عندما تقوم بعمل جيد؟	(Battle, 2002, Conrad & Hedin, 1981)
3	هل تشعر انك غير كفؤ؟	(Battle, 2002)
4	هل تشعر انه ليس لديك طاقة كافية للقيام بوظائفك؟	(Battle, 2002)
5	هل تشعر بالسعادة كباقي الناس؟	(Battle, 2002)
6	هل تشعر بالقلق أكثر من الآخرين؟	(Battle, 2002, Conrad & Hedin, 1981)
7	هل شعرت بالإحراج من شيء قمت به يوما ما؟	(Battle, 2002, 1991, Conrad & Hedin, 1981)
8	هل تشعر انك سعيد كما الآخرين سعداء؟	(Battle, 2002)
9	هل تشعر بصعوبة الأشياء دون أن تعلم السبب معظم الأحيان؟	(Battle, 2002, Conrad & Hedin, 1981)
10	هل تشعر أحيانا بالخجل من نفسك؟	(Battle, 2002, Conrad & Hedin, 1981)
11	هل تشعر بأنك سيء كثيراً؟	(Battle,2002, Lynch et al, 2008, 2002, Mayla , 2008, Kwan et al, 2007)
12	هل أنت عصبي المزاج عادة؟	(Battle, 2002)
13	هل ستغير أشياء كثيرة في حياتك إذا استطعت؟	(Battle, 2002, Waugh, 2000)
14	هل تصاب بالإحباط بسهوله؟	(Battle, 2002, Burden & Burnett, 1999, Burnett,1994, Lynch wt al, 2008, Mayla ,

2008, Conrad & Hedin, 1981)		
(Burden & Burnett, 1999, Burnett,1994)	أحب الطريقة التي ينظر لي بها.	15
(Burden & Burnett, 1999, Burnett,1994)	أحب النظر إلى نفسي بالمرآة.	16
(Heatherton & Polivy,1991)	أنا غير ارضي عن وزني.	17

البعد الثالث : تقدير الذات الإجتماعي Social Self Esteem

يهتم هذا البعد بقياس تقدير الذات ما بين مجموعات من الأفراد و اقرأنهم ضمن أطار المجتمع، و تسأل الفقرات الواردة في هذا البعد حول توقعات الفرد حول اتجاهاته و قيمه و اهتماماته و تفاعله مع اقرأنه خارج نطاق العائلة و ضمن مجتمعه.

المصدر	الفقرة	الرقم
(Battle, 2002, Chen, 2000, Burden & Burnett, 1999, Burnett,1994, 1996, Kelley et al, 1997)	هل لديك زملاء تثق بهم؟	1
(Virgil, 2010, Battle, 2002, Chen, 2000, Kelley et al, 1997)	هل تشعر بمشكلة عندما تتحدث مع الآخرين؟	2
(Heatherton&Polivy,1991, Peter et al, 2007, Lynch et al, 2008, Mayla , 2008, Chen, 2000, Battle, 2002)	هل تشعر أن أفكارك تعجب الناس؟	3
(Battle, 2002, Chen, 2000, Waugh, 2000, Burden & Burnett, 1999, Burnett,1994)	هل تشعر انك موضع ثقة زملائك؟	4
(Battle, 2002, Chen, 2000,Kelley et al, 1997)	هل تشعر بعدم الارتياح عندما تتواجد بين مجموعات من الناس؟	5
(Battle, 2002, Chen, 2000, Waugh, 2000, Heatherton&Polivy,1991, Rossouw, 2010)	هل يحترم الناس وجهة نظرك؟	6
(Peter et al, 2007, Battle, 2002, Chen, 2000, Harter, 2012, Byrne& Barbara,1996, Kelley et al, 1997, Kwan et al, 2007)	هل تجد صعوبة في التعرف على الآخرين؟	7
(Peter et al,2007, Battle, 2002, Chen, 2000, Kelley, et al, 1997)	هل أنت معروف لدى الأشخاص ممن هم في عمرك؟	8

9	هل تشعر بصعوبة في التعبير عن عواطفك و رغباتك؟	(Chen, 2000, Battle, 2002)
10	هل يحبك كل الناس الذين تعرفهم؟	(Battle, 2002, Chen, 2000, Kelley et al, 1997)
11	هل تقضى معظم اوقاتك منعزلا لوحدك؟	(Peter et al, 2007, Chen, 2000, Battle, 2002)
12	هل لديك القليل من الأصدقاء؟	(Peter et al, 2007, Battle, 2002, Chen, 2000, Harter, 2012, Byrne& Barbara,1996, Kelley et al, 1997)
13	هل أنت قلق بشأن ما يعتقده الآخرون عنك؟	(Heatherton&Polivy,1991, Harter, 2012, Byrne& Barbara,1996, Virgil, 2010, Kelley et al, 1997)
14	هل يسخر زملائك منك؟	(Lynch et al, 2008, Mayla, 2008, Kelley, et al, 1997)
15	أتجنب الآخرين لأنني مختلف عنهم.	(Lynch et al, 2008, Mayla , 2008, Kelley et al, 1997)
16	يتمنى الآخرين أن يكونوا مثلي.	(Waugh, 2000, Kelley et al, 1997)
17	هل تشعر أن لديك مهارات لكسب الأصدقاء؟	(Peter et al, 2007, Harter, 2012, Byrne & Barbara,1996)
18	هل تشعر بالاستياء من نفسك؟	(Heatherton & Polivy,1991)

البعد الرابع : تقدير الذات العائلي Family Self Esteem

يهتم هذا البعد بقياس تقدير الذات ضمن أطار العائلة أو البيت، ويقيس توقعات الشخص نحو نفسه ضمن العائلة من حيث قدراته واهتماماته وقيمته وتفاعل هذه مع أفراد العائلة.

الرقم	الفقرة	المصدر
1	هل تشعر بعدم الراحة عندما تكون في المنزل؟	(Battle, 2002, Chen, 2000)
2	هل يعتقد والداك انك فاشل ؟	(Heatherton&Polivy,1991, Lynch et al, 2008, Mayla , 2008, Burden & Burnett, 1999, Burnett,1994 Chen, 2000, Battle, 2002)
3	هل تشعر أن والديك يتفهمان مشاعرك بشكل جيد؟	(Peter et al, 2007, Battle, 2002, Chen, 2000, Kelley et al, 1997)
4	هل يوجد في عائلتك أفراد ذوي مزاج حاد ؟	(Battle, 2002, Chen, 2000)
5	هل لديك علاقات جيدة مع والدك؟	(Battle, 2002, Chen, 2000, Burden & Burnett, 1999, Burnett,1994)
6	هل علاقتك بأمك جيدة دائما؟	(Battle, 2002, Chen, 2000, Burden & Burnett, 1999, Burnett,1994)
7	هل تشعر بحرية كافية في المنزل؟	(Battle, 2002, Chen, 2000, Waugh, 2000)
8	هل تتفق بالآراء مع أفراد عائلتك بالعادة؟	(Battle, 2002, Chen, 2000)
9	هل تثق بأفراد عائلتك؟	(Battle, 2002, Chen, 2000)
10	هل تشعر بالارتياح عندما تقوم بإخبار والديك بمشاكلك الخاصة؟	(Battle, 2002, Chen, 2000)
11	يتوقع والدي مني الكثير	(Peter et al, 2007, Lynch et al, 2008, Mayla , 2008, Burden & Burnett, 1999, Burnett,1994, Kelley et al, 1997)
12	أنا شخص مهم في أسرتي	(Peter et al, 2007, Waugh, 2000, Kelley et al, 1997)
13	اشعر إنني شخص غير مرغوب به في	(Kelley et al, 1997, Virgil, 2010, Kwan et al,

	الأسرة	2007)
14	لدى والداي إحساس بأنه يمكن الاعتماد عليّ.	(Peter et al, 2007, Waugh, 2000, Burden & Burnett,1999, Burnett,1994, Kelley et al, 1997)
15	والداي فخوران ني	(Lynch et al, 2008, Mayla , 2008, Kelley et al, 1997, Waugh, 2000)
16	أتمنى لو أني ولدت في أسرة أخرى	(Kelley et al, 1997)
17	يعتقد والدي إنني سأكون شخص ناجح في المستقبل	(Waugh, 2000, Kelley et al, 1997)

البعد الخامس : تقدير الذات الرفاقي Comrades Self Esteem

يهتم هذا البعد بقياس تقدير الفرد لذاته من خلال سلوك رفاقه و أصدقائه تجاهه.

الرقم	الفقرة	المصدر
1	أنا لست محبوبا مثل الآخرين ممن هم في سني	(Kelley et al, 1997)
2	يعتقد بعض أصدقاني إنني مرح كثيرا.	(Kelley et al, 1997)
3	أتمنى لو أني شخص مختلف ، حتى يكون لدي أصدقاء كثيرون	(Kelley et al, 1997)
4	أنا جيد في تكوين الصداقات	(Burden & Burnett, 1999, Burnett,1994)
5	أتجنب الآخرين لأنني مختلف عنهم	(Lynch et al, 2008, Mayla , 2008, Kelley et al, 1997)
6	أحب اللعب مع الآخرين	(Burden & Burnett, 1999, Burnett,1994)

البعد السادس : تقدير الذات العام General Self Esteem

يهتم هذا البعد بقياس توقعات الفرد نحو نفسه كفرد أو كإنسان، أن هذا البعد يسأل عن الحالة العاطفية و الجسمية و النجاح و الفشل و القبول من الأفراد الآخرين.

الرقم	الفقرة	المصدر
1	هل تحب نفسك كثيرا؟	(Kwan et al, 2007, Burden & Burnett, 1999, Burnett,1994, Chen, 2000, Conrad & Hedin, 1981, Battle, 2002)
2	هل تشعر أن الأفراد الذين هم في سنك أكثر ذكاء منك؟	(Heatherton&Polivy,1991, Chen, 2000, Battle, 2002,)
3	هل أنت فاشل؟	(Heatherton&Polivy,1991, Chen, 2000, Peter, Leslie, Francis & Enlli,2007, Kwan et al, 2007, Battle, 2002)
4	هل تعتقد أن الآخرين أكثر نجاحا منك بشكل عام ؟	(Heatherton&Polivy,1991, Chen, 2000, Peter et al,2007, Kwan et al, 2007, Conrad & Hedin, 1981, Battle, 2002)
5	هل أنت قوي البنية و صحيح الجسم كباقي الناس؟	(Battle, 2002, Chen, 2000)
6	هل أنت جميل المنظر (وسيم)؟	(Heatherton&Polivy,1991, Burnett, 1994, Lynch et al, 2008, Conrad & Hedin, 1981, Mayla, 2008, Kelley et al, 1997)
7	هل تشعر انك مهم كباقي الناس؟	(Battle, 2002, Chen, 2000, Burden & Burnett, 1999, Burnett,1994, Rossouw, 2010)
8	يعتقد انك ذكي كمعظم الناس ؟	(Heatherton&Polivy,1991, Harter, 2012, Byrne& Barbara,1996, Peter et al ,2007, Lynch et al , 2008, Mayla , 2008)
9	هل تشعر أحيانا برغبة في ترك المدرسة؟	(Lynch et al , 2008, Mayla , 2008, Chen, 2000, Battle, 2002)

(Heatherton&Polivy,1991, Peter et al ,2007, Kwan et al, 2007, Lynch et al, 2008, Mayla, 2008, Burden& Burnett, 1999, Burnett,1994)	هل لديك القدرة على عمل أشياء كالآخرين؟	10
(Burden & Burnett, 1999, Burnett,1994, Chen, 2000, Battle, 2002, Rossouw, 2010)	هل أنت سعيد معظم الأوقات؟	11
(Burden & Burnett, 1999, Burnett,1994)	من السهل عليّ تعلم أشياء جديدة	12
(Burden & Burnett, 1999, Burnett,1994)	اشعر بالفخر من نفسي.	13

ملحق رقم (2)
أسماء المحكمين

الاسم	التخصص	مكان العمل
أ. د عبدالله زيـــــد الكيلاني	القياس والتقويم	متقاعد
أ. د ساري سليم سواقد	القياس و التقويم	جامعة جدارا
أ. د فاروق فارع الروسان	التربية الخاصة	الجامعة الأردنية
أ. د عماد عبد الرحيم الزغول	علم النفس التربوي	جامعة مؤتة
أ. د مـنـى علي أبو درويش	الإرشاد والتربية الخاصة	جامعة الحسين بن طلال
أ. د فؤاد طـــه طلافحه	علم النفس التربوي	جامعة مؤتة
د. حـيـدر إبراهيم ظـاظـا	القياس والتقويم	الجامعة الأردنية
د. نبيل جمعة النجار	القياس والتقويم	جامعة مؤتة
د. فريال عثمان أبو عواد	القياس والتقويم	الجامعة الأردنية
د. محمـــود فيصل القرعـــان	القياس والتقويم	جامعة الحسين بن طلال

ملحق رقم (3)
المقياس قبل التحكيم

بسم الله الرحمن الرحيم

الدكتور ألفا ضل/ الدكتورة ألفا ضلة : ------------------------------

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " استخدام نموذج الاستجابة للفقرة متعدد الأبعاد في بناء مقياس تقدير الذات " وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في القياس والتقويم التربوي من الجامعة الأردنية، ولأغراض هذه الدراسة قام ببناء مقياس تقدير الذات متعدد الأبعاد للفئة العمرية (13-18) سنة، وفيما يلي الأبعاد المتضمنة في المقياس والفقرات التي تنطوي تحت تلك الأبعاد (فقرات ثنائية الاستجابة نعم ، لا)، راجياً منكم التكرم بقراءتها وإبداء رأيكم عليها من حيث:

- مدى وضوح الفقرات وسلامة صياغتها.
- مدى ارتباط الفقرات مع الأبعاد التي تنطوي تحتها.
- مدى ملائمة الفقرات للفئة العمرية المستهدفة.
- أية ملاحظات أخرى تساهم في رفع جودة الأداة.

واقبلوا وافر الاحترام والتقدير

الباحث

خالد محمود موسى النعيمات

البعد الأول : تقدير الذات الأكاديمي

يهتم هذا البعد بقياس تقدير الذات الأكاديمي و العقلي المناسب للفرد ، حيث يجيب عن توقعات الأفراد و قدراتهم واتجاهاتهم وقيمّهم المرتبطة بالجوانب المدرسية والأكاديمية، ويتضمن ذلك المهارات العقلية و الأكاديمية.

الرقم	الفقرة	وضوح الصياغة		ملائمتها للبعد		ملائمتها للفئة العمرية		ملاحظات أخرى
		واضحة	غير واضحة	ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	غير ملائمة	
1	هل تقوم بالواجبات المدرسية الصغيرة ؟							
2	هل تتقن القيام بالأنشطة المدرسية الكبيرة مقارنة بزملائك؟							
3	هل تفتخر بنفسك عندما تقوم بواجباتك المدرسية ؟							
4	هل أنت فاشل في الدراسة ؟							
5	هل تقوم بواجباتك المدرسية على أفضل وجه ؟							
6	هل تعتقد انك تؤدي واجباتك المدرسية بالشكل الذي تتمناه؟							
7	هل ينتابك شعور جيد عندما تؤدي واجباتك المدرسة في الوقت المحدد؟							
8	هل تشعر بالمتعة أثناء التعلّم ؟							
9	هل تتخلى عن أداء واجباتك المدرسية إذا كانت صعبة؟							
10	هل أنت راضٍ عن أدائك في المدرسة؟							
11	هل تشعر إنك عديم ألفا ئدة في المدرسة ؟							
12	هل يفهمك معظم أساتذتك؟							
13	هل أنت شخص مهم وعضو فعال في الصف؟							
14	هل أنت قارئ جيد؟							
15	هل تنسى ما تعلمته بسهوله؟							
16	هل تشعر أن المعَلمون يتوقعون منك الكثير؟							
17	هل المدرسة أكثر صعوبة بالنسبة لك أكثر مما هي لدى الطلبة الآخرين؟							
18	هل تشعر أنك مهما بذلت من جهد فانك لا تحصل على العلامات التي تستحقها؟							
19	هل تتصرف بشكل جيد في المدرسة؟							
20	هل أنت واثق من قدراتك؟							
21	هل تواجه مشكلة في المواضيع التي تقرؤها؟							

البعد الثاني : تقدير الذات العائلي

يهتم هذا البعد بقياس تقدير الذات ضمن أطار العائلة أو البيت ، و يقيس توقعات الشخص نحو نفسه ضمن العائلة من حيث قدراته واهتماماته و قيمته و تفاعل هذه مع أفراد العائلة.

الرقم	الفقرة	وضوح الصياغة		ملائمتها للبعد		ملائمتها للفئة العمرية		ملاحظات أخرى
		واضحة	غير واضحة	ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	غير ملائمة	
1	هل تشعر بعدم الراحة عندما تكون في المنزل؟							
2	هل يعتقد والديك انك فاشل؟							
3	هل تشعر أن والديك يتفهمان مشاعرك بشكل جيد؟							
4	هل يوجد في عائلتك أفراد ذوي مزاج حاد؟							
5	هل لديك علاقات جيدة مع والدك؟							
6	هل علاقتك بأمك جيدة دائما؟							
7	هل تشعر بحرية كافية في المنزل؟							
8	هل تتفق بالآراء مع أفراد عائلتك عادةً؟							
9	هل تثق بأفراد عائلتك؟							
10	هل تشعر بالارتياح عندما تقوم بإخبار والديك بمشاكلك الخاصة؟							
11	هل يتوقع والديك منك الكثير؟							
12	هل أنت شخص مهم في أسرتك؟							
13	هل تشعرانك غير مرغوب بك في الأسرة؟							
14	هل تشعر أن لدى والديك إحساس بأنه يمكن الاعتماد عليك؟							
15	هل والديك فخوران بك؟							
16	هل تتمنى لو أنك ولدت في أسرة أخرى؟							
17	هل يعتقد والديك إنك ستكون شخص ناجح في المستقبل؟							

البعد الثالث : تقدير الذات الإجتماعي

يهتم هذا البعد بقياس تقدير الذات ما بين مجموعات من الأفراد و اقرأنهم ضمن إطار المجتمع، و تسأل الفقرات الواردة في هذا البعد حول توقعات الفرد حول اتجاهاته و قيمه و اهتماماته و تفاعله مع اقرأنه خارج نطاق العائلة و ضمن مجتمعه.

الرقم	الفقرة	وضوح الصياغة		ملائمتها للبعد		ملائمتها للفئة العمرية		ملاحظات أخرى
		واضحة	غير واضحة	ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	غير ملائمة	
1	هل لديك زملاء تثق بهم؟							
2	هل تشعر بمشكلة عندما تتحدث مع الآخرين؟							
3	هل تشعر أن أفكارك تعجب الآخرين؟							
4	هل تشعر انك موضع ثقة زملائك؟							
5	هل تشعر بعدم الارتياح عندما تتواجد بين مجموعات من الناس؟							
6	هل يحترم الآخرين وجهة نظرك؟							
7	هل تجد صعوبة في التعرف على الآخرين؟							
8	هل أنت معروف لدى الأشخاص ممن هم في عمرك؟							
9	هل تشعر بصعوبة في التعبير عن عواطفك و رغباتك؟							
10	هل يحبك معظم الناس الذين تعرفهم؟							
11	هل تقضى معظم اوقاتك منعزلاً لوحدك؟							
12	هل تشعر بالقلق لما يعتقده الآخرون عنك؟							
13	هل يسخر زملائك منك؟							
14	هل نتجنب الآخرين لأنك مختلف عنهم؟							
15	هل تشعر أن الآخرين يتمنون أن يكونوا مثلك؟							
16	هل تشعر بالاستياء من نفسك؟							

البعد الرابع : تقدير الذات الشخصي

يهتم هذا البعد بقياس مدى ردود افعال الأفراد ومشاعرهم وسلوكياتهم الشخصية، وقيمة الفرد الشخصية.

الرقم	الفقرة	وضوح الصياغة		ملائمتها للبعد		ملائمتها للفئة العمرية		ملاحظات أخرى
		واضحة	غير واضحة	ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	غير ملائمة	
1	هل تشعر بصعوبة باتخاذ القرار؟							
2	هل تشعر بصعوبة تقييم نفسك عندما تقوم بعمل جيد؟							
3	هل تشعر انك غير كفؤ؟							
4	هل تشعر انه ليس لديك طاقة كافية للقيام بواجباتك؟							
5	هل تشعر بالقلق أكثر من الآخرين؟							
6	هل شعرت بالإحراج من شيء قمت به يوما ما؟							
7	هل تشعر انك سعيد كالآخرين ؟							
8	هل تشعر بصعوبة الأشياء دون أن تعلم السبب معظم الأحيان؟							
9	هل تشعر أحيانا بالخجل من نفسك؟							
10	هل تشعر بأنك سيء كثيراً؟							
11	هل أنت عصبي المزاج عادةً؟							
12	هل ستغير أشياء كثيرة في حياتك إذا استطعت؟							
13	هل تصاب بالإحباط بسهولة؟							
14	هل تحب الطريقة التي ينظر بها الآخرين إليك؟							
15	هل تجب النظر إلى نفسك بالمرآة؟							
16	هل أنت راضٍ عن وزنك؟							

البعد الخامس : تقدير الذات الرفاقي

يهتم هذا البعد بقياس تقدير الفرد لذاته من خلال سلوك رفاقه و أصدقائه تجاهه.

الرقم	الفقرة	وضوح الصياغة		ملائمتها للبعد		ملائمتها للفئة العمرية		ملاحظات أخرى
		واضحة	غير واضحة	ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	غير ملائمة	
1	هل تشعر انك محبوباً مثل الآخرين ممن هم في سنك؟							
2	هل يعتقد بعض أصدقائك إنك مرح كثيرا؟							
3	هل تتمنى لو أنك شخص مختلف، حتى يكون لديك أصدقاء كثيرون؟							
4	هل أنت جيد في تكوين الصداقات؟							
5	هل تتجنب الآخرين لأنك مختلف عنهم؟							
6	هل تحب اللعب مع الأصدقاء؟							
7	هل تشعر أن لديك مهارات لكسب الأصدقاء؟							
8	هل لديك القليل من الأصدقاء؟							

<u>البعد السادس : تقدير الذات العام</u>

يهتم هذا البعد بقياس توقعات الفرد نحو نفسه كفرد او كإنسان ، كما يسأل هذا البعد عن الحالة العاطفية و الجسمية و النجاح و الفشل و القبول من الأفراد الآخرين.

الرقم	الفقرة	وضوح الصياغة		ملائمتها للبعد		ملائمتها للفئة العمرية		ملاحظات أخرى
		واضحة	غير واضحة	ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	غير ملائمة	
1	هل تحب نفسك كثيراً؟							
2	هل تشعر أن الأفراد الذين هم في سنك أكثر ذكاءً منك؟							
3	هل أنت فاشل؟							
4	هل تعتقد أن الآخرين أكثر نجاحاً منك بشكل عام ؟							
5	هل أنت قوي البنية و وسليم الجسم كباقي الناس؟							
6	هل أنت جميل المنظر؟							
7	هل تشعر انك مهم كباقي الناس؟							
8	هل تعتقد انك ذكي كمعظم الناس ؟							
9	هل تشعر أحيانا برغبة في ترك المدرسة؟							
10	هل لديك القدرة على عمل أشياء كالآخرين؟							
11	هل أنت سعيد معظم الأوقات؟							
12	هل من السهل عليك تعلّم أشياء جديدة؟							
13	هل تفتخر بنفسك؟							

أسماء الاختبارات التي تم الاستناد لها :

No.	Name the Test
1	*State Self-Esteem Scale.*
2	*Coopersmith self-esteem inventory*
3	*The Self-Perception Profile for Adolescents (SPPA)*
4	*Rosenberg self esteem*
5	*piers-Harris Children's Self-Concept Scale, 2nd Edition*
6	*Burnett Self Scale (BSS).*
7	*Hare Self-Esteem Scale.*
8	*Culture Free Self-Esteem Inventories 3nd Edition*
9	*Revised Janis–Field Feelings of Inadequacy*
10	*Culture Free Self-Esteem Inventories 2nd Edition (CFSEI-2).*
11	*Collective Self-Esteem (CSE & CSE-R) Scale*
12	*Multi-faceted hierarchical self-concept scale*
13	*Self-Description Questionnaire Manual I*

ملحق رقم (4)

المقياس بعد التحكيم

بسم الله الرحمن الرحيم

الدكتور ألفا ضل/ الدكتورة ألفا ضلة : -----------------------------

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " *استخدام نموذج الاستجابة للفقرة متعدد الأبعاد في بناء مقياس تقدير الذات*" وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في القياس والتقويم التربوي من الجامعة الأردنية، ولأغراض هذه الدراسة قام ببناء مقياس تقدير الذات متعدد الأبعاد للفئة العمرية (13-18) سنة، وفيما يلي الأبعاد المتضمنة في المقياس والفقرات التي تنطوي تحت تلك الأبعاد (فقرات ثنائية الاستجابة نعم ، لا)، راجياً منكم التكرم بقراءتها وإبداء رأيكم عليها من حيث:

- مدى وضوح الفقرات وسلامة صياغتها.
- مدى ارتباط الفقرات مع الأبعاد التي تنطوي تحتها.
- مدى ملائمة الفقرات للفئة العمرية المستهدفة.
- أية ملاحظات أخرى تساهم في رفع جودة الأداة.

واقبلوا وافر الاحترام والتقدير،،،

الباحث

خالد محمود موسى النعيمات

البعد الأول : تقدير الذات الأكاديمي

يهتم هذا البعد بقياس تقدير الذات الأكاديمي و العقلي المناسب للفرد ، حيث يجيب عن توقعات الأفراد و قدراتهم واتجاهاتهم وقيمّهم المرتبطة بالجوانب المدرسية والأكاديمية، ويتضمن ذلك المهارات العقلية و الأكاديمية.

الرقم	الفقرة	وضوح الصياغة		ملائمتها للبعد		ملائمتها للفئة العمرية		ملاحظات أخرى
		واضحة	غير واضحة	ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	غير ملائمة	
1	هل تتقن القيام بالأنشطة المدرسية الكبيرة مقارنة بزملائك؟							
2	هل تفتخر بنفسك عندما تنجز واجباتك المدرسية ؟							
3	هل تعتقد انك تؤدي واجباتك المدرسية بالشكل الذي تتمناه؟							
4	هل ينتابك شعور جيد عندما تؤدي واجباتك المدرسة في الوقت المحدد؟							
5	هل تشعر بالمتعة أثناء التعلّم ؟							
6	هل تتخلى عن أداء واجباتك المدرسية الصعبة؟							
7	هل أنت راضٍ عن أدائك في المدرسة؟							
8	هل يفهمك معظم أساتذتك؟							
9	هل أنت شخص مهم وعضو فعال في الصف؟							
10	هل تنسى ما تعلمته بسهوله؟							
11	هل تشعر أن المعَلمين يتوقعون منك الكثير؟							
12	هل الدراسة أكثر صعوبة بالنسبة لك أكثر مما هي لدى الطلبة الآخرين؟							
13	هل تشعر أنك مهما بذلت من جهد فانك لا تحصل على العلامات التي تستحقها؟							
14	هل تتصرف بشكل جيد في المدرسة؟							
15	هل أنت واثق من قدراتك؟							
16	هل تشعر أحيانا برغبة في ترك المدرسة؟							

البعد الثاني : تقدير الذات الأسري

يهتم هذا البعد بقياس تقدير الذات ضمن أطار الأسرة أو البيت ، و يقيس توقعات الشخص نحو نفسه ضمن أسرته من حيث قدراته واهتماماته و قيمته و تفاعل هذه مع أفراد الأسرة.

الرقم	الفقرة	وضوح الصياغة		ملائمتها للبعد		ملائمتها للفئة العمرية		ملاحظات أخرى
		واضحة	غير واضحة	ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	غير ملائمة	
1	هل تشعر بالراحة عندما تكون في المنزل؟							
2	هل يعتقد والداك انك فاشل؟							
3	هل تشعر أن والديك يتفهمان مشاعرك بشكل جيد؟							
4	هل تتفق بالآراء مع أفراد أسرتك ؟							
5	هل علاقتك جيدة مع والدك؟							
6	هل علاقتك بأمك جيدة ؟							
7	هل تثق بأفراد أسرتك؟							
8	هل يستمع والدك لإخبارك و مشاكلك الخاصة؟							
9	هل يتوقع والداك منك الكثير؟							
10	هل تشعر انك مرغوب في الأسرة؟							
11	هل والداك فخوران بك؟							
12	هل تتمنى لو أنك ولدت في أسرة أخرى؟							
13	هل يعتقد والداك إنك ستكون ناجحاً في المستقبل؟							

البعد الثالث : تقدير الذات الإجتماعي

يهتم هذا البعد بقياس تقدير الذات ما بين مجموعات من الأفراد و اقرأنهم ضمن إطار المجتمع، و تسأل الفقرات الواردة في هذا البعد حول توقعات الفرد حول اتجاهاته و قيمه و اهتماماته و تفاعله مع اقرأنه خارج نطاق العائلة و ضمن مجتمعه.

الرقم	الفقرة	وضوح الصياغة		ملائمتها للبعد		ملائمتها للفئة العمرية		ملاحظات أخرى
		واضحة	غير واضحة	ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	غير ملائمة	
1	هل لديك زملاء تثق بهم؟							
2	*هل تشعر بمشكلة عندما تتحدث مع الآخرين؟							
3	هل تشعر أن أفكارك تعجب الآخرين؟							
4	هل تشعر انك موضع ثقة زملائك؟							
5	هل تشعر بالارتياح عندما تتواجد بين مجموعات من الناس؟							
6	هل يحترم الآخرون وجهة نظرك؟							
7	*هل تجد صعوبة في التعرف على الآخرين؟							
8	هل أنت معروف لدى الأشخاص ممن هم في عمرك؟							
9	*هل تشعر بصعوبة في التعبير عن عواطفك و رغباتك؟							
10	هل يحبك معظم الناس الذين تعرفهم؟							
11	*هل تقضى معظم أوقاتك منعزلاً لوحدك؟							
12	*هل تشعر بالقلق لما يعتقده الآخرون عنك؟							
13	هل لديك القليل من الأصدقاء؟							

البعد الرابع : تقدير الذات الشخصي

يهتم هذا البعد بقياس مدى ردود افعال الأفراد ومشاعرهم وسلوكياتهم الشخصية، وقيمة الفرد الشخصية.

الرقم	الفقرة	وضوح الصياغة		ملائمتها للبعد		ملائمتها للفئة العمرية		ملاحظات أخرى
		واضحة	غير واضحة	ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	غير ملائمة	
1	*هل تشعر بصعوبة باتخاذ القرار؟							
2	*هل تشعر بصعوبة تقييم نفسك عندما تقوم بعمل جيد؟							
3	*هل تشعر انه ليس لديك طاقة كافية للقيام بواجباتك؟							
4	هل تشعر انك سعيد كالآخرين ؟							
5	*هل تشعر بصعوبة الأشياء دون أن تعلم السبب معظم الأحيان؟							
6	*هل تشعر بالخجل من نفسك؟							
7	*هل أنت عصبي المزاج عادةً؟							
8	هل ستغير أشياء كثيرة في حياتك إذا استطعت؟							
9	*هل تصاب بالإحباط بسهوله؟							
10	هل تحب الطريقة التي ينظر بها الآخرون إليك؟							
11	هل أنت راضٍ عن وزنك؟							

البعد الخامس : تقدير الذات الرفاقي

يهتم هذا البعد بقياس تقدير الفرد لذاته من خلال سلوك رفاقه و أصدقائه تجاهه.

الرقم	الفقرة	وضوح الصياغة		ملائمتها للبعد		ملائمتها للفئة العمرية		ملاحظات أخرى
		واضحة	غير واضحة	ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	غير ملائمة	
1	**هل تشعر انك محبوبا من أصدقائك ؟**							
2	**هل يعتقد بعض أصدقائك إنك مرح ؟**							
3	**هل تتمنى لو أنك شخص مختلف، حتى يكون لديك أصدقاء كثيرون؟**							
4	**هل أنت جيد في تكوين الصداقات؟**							
5	***هل تتجنب الاحتكاك بأصدقائك لأنك مختلف عنهم؟**							
6	**هل تحب اللعب مع الأصدقاء؟**							
7	**هل تشعر أن لديك مهارات في كسب الأصدقاء؟**							

ملحق رقم (5)
كتب تسهيل المهمة



THE UNIVERSITY OF JORDAN

رئاسة الجامعة
University Administration

الرقم: ١/٢٠١٤/ ١٥٠٥
الرقم الآلي: ٦٢٢٨٨٢
الموافق ١٣/٤/٢٠١٤م

معالي وزير التربية والتعليم الأكرم

الموضوع:- تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،،

فأرجو إعلامكم بأن الطالب " خالد محمود موسى النعيمات" من طلبة برنامج دكتوراه علم النفس التربوي/ القياس والتقويم في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية يقوم بإعداد أطروحة دكتوراه بعنوان:-

" استخدام نموذج الاستجابة للفقرة متعدد الابعاد في بناء مقياس لتقدير الذات".

ويحتاج إلى تطبيق أداة دراسته على طلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر والأول الثانوي في جميع مدارس المملكة.

أرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالب المذكور لغايات البحث العلمي حسب الأصول، علماً بأن المشرفه على أطروحته هي الأستاذ الدكتورة " ناديا هايل السرور".

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

/رئيس الجامعة

نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية

الأستاذ الدكتور هاني الضمور

ب/ أ.ص

هاتف - ٥٣٥٥٠٠٠ (٦-٩٦٢) فرعي- ٢١١٢٠ فاكس - ٥٣٥٥٥١١(٦-٩٦٢) فرعي: ٢١٠٣٥ عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel: (962-6) 5355000 Ext.: 21120 Fax: (962-6) 5355511 Ext: 21035 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo





الرقم ٣/١٠/ ٤٣٤٢٠
التاريخ ذو القعدة ١٤٣٥
الموافق ٢٠١٤/٠٨/٢

السيد مدير التربية والتعليم لمحافظة / للواء / لمنطقة

الموضوع: البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد؛

فأرجو إعلامكم أن الطالب خالد محمود موسى النعيمات يجري دراسة عنوانها " استخدام نموذج الاستجابة للفقرة متعدد الابعاد في بناء مقياس لتقدير الذات "، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه تخصص علم النفس التربوي/ القياس والتقويم في الجامعة الأردنية، ويحتاج ذلك إلى تطبيق مقياس على عينة من طلبة الصف السابع حتى الصف الثاني الثانوي في المدارس التابعة لمديريتكم.

يرجى تسهيل مهمة الطالب المذكور وتقديم المساعدة الممكنة له، على أن يتم مطابقة المقياس المطبق مع المقياس المرفق.

واقبلوا الاحترام

/وزير التربية والتعليم

الدكتور
عمر علي الغصاونة
مدير السياسات والتخطيط الاستراتيجي

نسخة/ لمدير إدارة التخطيط والبحث التربوي
نسخة/ لمدير البحث والتطوير التربوي بالوكالة
نسخة /رئيس قسم البحث التربوي بالوكالة
نسخة/ الملف ١٠/٣
المرفقات : ٣ صفحات

المملكة الأردنية الهاشمية
هاتف: ٥٦٠٧١٨١ ٦ ٩٦٢+ فاكس: ٥٦٦٦٠١٩ ٦ ٩٦٢+ ص.ب: ١٦٤٦ عمان ١١١١٨ الأردن. الموقع الإلكتروني: www.moe.gov.jo

بسم الله الرحمن الرحيم



وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم للواء ماركا /محافظة العاصمة

الرقم: ١٣/٧/ ١٤٠٦١

التاريخ: ٢٦/١١/١٤٣٥هـ

الموافق: ١/٩/٢٠١٤م

مديري المدارس ومديراتها

الموضوع: تسهيل مهمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

يقوم الطالب خالد محمود موسى النعيمات بإجراء دراسة بعنوان " استخدام نموذج الاستجابة للفقرة متعدد الأبعاد في بناء مقياس لتقدير الذات "، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه تخصص علم النفس التربوي / القياس والتقويم في الجامعة الأردنية، ويحتاج ذلك إلى تطبيق مقياس على عينة من طلبة الصف السابع حتى الصف الثاني الثانوي في المدارس التابعة لمديريتكم.

يرجى تسهيل مهمة الطالب المذكور وتقديم المساعدة الممكنة له , على أن يتم مطابقة المقياس المطبق مع المقياس المرفق .

مع الاحترام،،

مدير التربية والتعليم

الدكتور خليل عوض أبو العسل
مدير الشؤون التعليمية والفنية

نسخة/ مدير الشؤون التعليمية والفنية
نسخة/ ر.ق التدريب والتأهيل والإشراف التربوي
نسخة/ كاتبة الإشراف
المرفقات (١)

هاتف: ٥٦٥١٧٩٨ – ٥٦٥١٧٩٧ – ٥٦٥٦٣٢٤ –: ٥٦٥١٧٩٥ فاكس: ٥٦٥١٨٠٣

ملحق رقم (6)
مقياس روزنبيرج لتقدير الذات

النسخة العربية من مقياس روزنبيرج لتقدير الذات التي قام باعدادها جرادات (2006)، والتي تكّونت من عشرة فقرات، والتي تم اعتمادها كمحك في هذه الدراسة.

تتعلق قائمة الفقرات ادناه بمشاعرك العامة حول نفسك، أرجو وضع إشارة لكل فقرة اعتمادا على توافقها مع شعورك .

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	إنني راض عن نفسي بشكل عام.				
2	اعتقد أنني لست جيدا على الإطلاق.				
3	اشعر أن لدي عددا من الصفات الجيدة				
4	أنني قادر على القيام بالإعمال كمعظم الأشخاص الآخرين.				
5	اشعر انه ليس لدي الكثير كي افخر به.				
6	اشعر انه لا فائدة مني.				
7	اشعر أنني شخص ذو قيمة، على الأقل بدرجة مساوية للآخرين.				
8	أتمنى أن احترم نفسي أكثر.				
9	اشعر أنني فاشل.				
10	اتجاهي نحو نفسي ايجابي.				

CONSTRUTING OF MULTIDIMENSIONL SELF-ESTEEM SCALE.

BY

Khalid M. M. AL-Naimat

Supervisor

Dr. Nadia Hayel AL-Sroor, Prof

ABSTRACT

The main purpose of this study is to Constructing of Multidimensional Self-Esteem Scale for individuals within the age range (13-18 years), and to examine its psycho-metric characteristics. It also seeks to investigate variances in dimensions of Self-Esteem based on gender, age and geographic location, The study sample consists of (1008) students of both genders, affiliated with the public schools of the Ministry of Education. Grade range of the study sample ranges from 7th Grade to the 12th Grade .

The multi-dimensional Self-Esteem Scale has been established after reviewing published scales on trait of Self-Esteem. These scales have been applied to the study sample. Scales have been revised by specialized reviewers, as well Construct Validity indices have been inspected by first factor analyses and Second order factor analyses. Results of Second order factor analyses have shown five main factors

including: Academic self-esteem, Family self-esteem, Social self-esteem, Personal self-esteem and Comrades self-esteem. Criterion-Related validity with Rosenberg self-esteem scale, shows that Pearson correlation coefficient to be (0.79). Reliability of the scale and its dimension were verified through internal uniformity using Cronbach's alpha coefficient (α) and Split-Half, split-half coefficients corrected by the Spearman Brown formula and Person separation index and item separation index, Reliability values were good range (.64 - .81).

Multiple analysis of variance (MANOVA) is used to examine differences in the dimension of self-esteem based on variables of gender, age and geographic area at statistical significance ($\alpha = 0.05$). There appears to be variances in the dimension of self-esteem, affected by gender tending towards females, with statistical values at significance level of (α= 0.05). This variance was dictated by grade difference from the 7^{th} grade to the 8^{th} grade, in the dimension of academic self-esteem for the 7^{th} grade. Whereas there are variances of statistical values at significance value of (α= 0.05) regarding familial, personal, and peers Self-esteem. This variance followed a geographic pattern represented by territory. Variance in the dimension of familial self-esteem leans to the North, when compared with the South, and leans to the South compared to the Central territory. No significant differences between the South and North territories. There significant differences with statistical index at

level of (α= 0.05), with regard to personal Self-esteem between the North and Central territories, in favor of the Central Territory. Variance occurs, in favor of the Central Territory, when the Central and South Territories compared. Concerning variances of the dimensions of Comrades self-esteem, the study found variance between the North and Central Territories with inclination to the North Territory, and to the South Territory, when compared with the North Territory or South Territory.

More this study are recommended that should scrutinize multi-dimensional models using other psychological and personal aspects. Also the scale should be used by competent authorities and centers of measurement and evaluation.